



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores**

Diego Domingues Peçanha Moreirão

**A mobilização de inéditos-viáveis pelos educadores do Centro de Educação
de Jovens e Adultos da Maré/RJ**

São Gonçalo

2017

Diego Domingues Peçanha Moreirão

A mobilização de inéditos-viáveis pelos educadores do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré/RJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo
2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

D671 Domingues, Diego.

A mobilização de inéditos-viáveis pelos educadores do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré/RJ / Diego Domingues Peçanha Moreirão. – 2017.

130f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Maré (Rio de Janeiro, RJ) – Teses. 2. Educação popular – Maré (Rio de Janeiro, RJ) – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 374.7(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Diego Domingues Peçanha Moreirão

A mobilização de inéditos-viáveis pelos educadores do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré/RJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Maria Teresa Esteban do Valle
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof^ª. Dra. Patrícia Elaine Pereira dos Santos (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao corpo escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré, profissionais de educação e alunos, pela enorme receptividade oferecida desde os primeiros momentos do acompanhamento do cotidiano da escola. Em especial, agradeço à professora Helaine Alves e à diretora Luciana Santana, profissionais que muito me ensinaram sobre a seriedade e o comprometimento com o fazer pedagógico.

Agradeço aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Nos últimos dois anos, grande parte do meu desenvolvimento acadêmico e profissional se deu nas oportunidades em que estive dialogando com este grupo. Entre o corpo docente, agradeço, em especial, à professora Helena Amaral da Fontoura, que, em um momento de atribulação que enfrentei, foi uma referência, mostrando que é possível ser feliz no mundo acadêmico sem sucumbir às vicissitudes que invariavelmente estamos impostos em um espaço tão desafiador e, muitas vezes, árido.

Agradeço à minha orientadora Marcia Soares de Alvarenga pelo constante incentivo e companheirismo neste percurso. Nos conhecemos em uma situação atípica, mas através do seu acolhimento e de suas palavras conquistou minha admiração pelo exemplo de profissional que, para além de demandas acadêmicas, consegue ter um olhar sensível para seu entorno e para o próximo, personalidade esta que muito contribuiu em meu amadurecimento.

Agradeço à Ana Paula de Abreu Costa de Moura por ter me apresentado à EJA e acreditado em meu potencial no início da trajetória que culminou na escrita deste trabalho. Até hoje, um pouco mais de perto ou um pouco mais de longe, Ana continua contribuindo em minha formação e permanece sendo uma de minhas principais referências.

Agradeço, é claro, à Flora Prata Machado. Palavras não dariam conta de expressar a gratidão que tenho por tudo que aprendi em quase quatro anos de convívio diário. Inicialmente colega de trabalho, hoje uma grande amiga. Sem nunca termos sequer pisados juntos em uma mesma sala de aula, Flora foi, sem dúvida, uma das maiores professoras que já tive.

Agradeço, por último, a minha família, isto é, minha mãe, Jacqueline Ferreira Domingues, meus irmãos, Gabriel e Matheus, e minha esposa, Luana Carrilho Costa, pelo apoio e por compreenderem os exaustivos momentos de dedicação que tal percurso exigiu.

Em especial, agradeço a Luana pelo constante incentivo, pelo companheirismo irrestrito e por dar todo o suporte necessário para que eu concluísse essa importante etapa de minha vida.

A todos, muito obrigado.

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

DOMINGUES, Diego. *A mobilização de inéditos-viáveis pelos educadores do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré/RJ*. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

A partir do meu interesse inicial em dialogar com professores da Educação de Jovens e Adultos sobre suas práticas em um espaço de constantes conflitos sociais como o Bairro Maré, conglomerado de pequenos bairros da Zona Norte do Rio de Janeiro, já considerado um dos maiores complexos de favelas da cidade, a presente pesquisa busca analisar o papel central dos educadores do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA Maré) na mobilização de inéditos-viáveis, dentre eles, através da mobilização do Fórum de Educação da Maré, enquanto espaço de resistência propositiva e de fortalecimento da comunidade na qual a escola está inserida. A pesquisa analisou as ações desses educadores, sob a perspectiva de papel político e formativo que desempenham, buscando compreender suas principais motivações e as estratégias utilizadas como expressão da práxis educativa. Dentre os diversos autores usados como referência para esta dissertação, os principais suportes teóricos serão as reflexões desenvolvidas pelo educador Paulo Freire sobre educação de jovens e adultos em espaço populares, bem como sobre a mobilização de inéditos viáveis em situações-limite, e por Antonio Gramsci com sua discussão sobre o papel dos intelectuais orgânicos nos processos de disputa e manutenção de poder na sociedade, nos levando a pensar os educadores do CEJA Maré como sujeitos envolvidos em desconstruir, através de suas práticas pedagógicas, perspectivas tidas como dominantes e fomentar entre seus alunos e alunas discussões a favor de novos modos de interagir e compreender o mundo. Como conclusões finais, tal dissertação apresenta reflexões sobre a fundamental importância do fortalecimento da coletividade docente e da articulação destes com os sujeitos que compõem a comunidade do entorno da escola.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Maré. Inéditos-viáveis. Educação popular.

ABSTRACT

DOMINGUES, Diego. *The mobilization of untested feasibility by the educators of the Youth and Adult Education Center of Maré/RJ* 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Based on my initial interest in dialoguing with Youth and Adult Education teachers about their practices in a space of constant social conflicts, such as Maré, a conglomeration of small neighborhoods in the Northern Zone of Rio de Janeiro, already considered one of the largest complexes of slums of the city, the present research seeks to analyze the central role of the educators of the Maré Youth and Adult Education Center (CEJA Maré) in the mobilization of untested feasibility, ones, among them, through the mobilization of the Education Forum of Maré, as a space of propositional resistance and of strengthening the community in which the school is inserted. The research analyzed the actions of these educators, from the perspective of the political and formative role they play, seeking to understand their main motivations and the strategies used as an expression of the educational praxis. Among the several authors used as reference for this dissertation, the main theoretical supports will be the reflections developed by educator Paulo Freire on education of young people and adults in popular spaces, as well as on the mobilization of untested feasibility in limit-situations, and Antonio Gramsci with his discussion on the role of organic intellectuals in the processes of dispute and maintenance of power in society, leading us to think of the CEJA Maré educators as subjects involved in the disintegration, through their pedagogical practices, perspectives considered as dominant and foment among their students And student discussions in favor of new ways of interacting and understanding the world. As final conclusions, this dissertation presents reflections on the fundamental importance of strengthening the teaching community and their articulation with the subjects that make up the community around the school.

Keywords: Youth and adults education. Maré. Untested feasibility. Popular education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Características das favelas, segundo os distritos administrativos ...	24
Figura 2 –	Recibo pelo pagamento da taxa de ocupação por morador do Morro do Timbau	28
Figura 3 –	Manchete do Jornal Imprensa Popular sobre ação de despejo do Exército nas favelas	30
Fotografia 1 –	Moradores da Maré na Câmara Municipal	31
Figura 4 –	Alerta sobre políticos na capa do Jornal União da Maré	35
Figura 5 –	Postagem da página Maré Vive	37
Fotografia 2 –	Ocupação de Militares na Maré	39
Figura 6 –	Notícia no jornal New York Times sobre ação de Paulo Freire em Angicos	51
Figura 7 –	Manchete de O Globo sobre trabalho comunizante na alfabetização	52
Figura 8 –	Manchete de Jornal do Brasil sobre trabalho expectativa de alfabetização	53
Figura 9 –	Anúncio Mobral em revista infantil	55
Figura 10 –	Planta de um CIEP	61
Figura 11 –	Manchete do Jornal do Brasil com Moreira Franco comentando a violência da PM contra professores	70
Figura 12 –	Tabela de O Globo sobre o aprendizado nas favelas	80
Fotografia 3 –	Estudantes deitados em chão de escola durante tiroteio na Maré	81
Fotografia 4 –	Inauguração do CEJA Maré	86
Fotografia 5 –	Orquestra do projeto Maré do Amanhã	86
Gráfico 1 –	Distribuição dos alunos do CEJA Maré por Bloco/Sexo	88
Gráfico 2 –	Distribuição dos alunos do CEJA Maré por Bloco/Faixa Etária	88

Gráfico 3 –	Percentual de alunos do CEJA Maré por ciclos de vida	88
Fotografia 6 –	Aula Passeio ao Museu da Maré	105
Fotografia 7 –	Sarau realizado no pátio do CEJA Maré	105
Fotografia 8 –	Formatura PEJA II	106
Figura 13 –	Cartazes do 1º Fórum de Educação da Maré	113
Fotografia 9 –	1º Encontro do Fórum de Educação da Maré	114
Figura 14 –	Cartazes de edições do Fórum de Educação da Maré	120

SUMÁRIO

	Memorial	11
	INTRODUÇÃO: SOBRE OS PERCURSOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA	14
1	TECENDO A MARÉ: O ÁRDUO E COMPLEXO PROCESSO DE TESSITURA DO BAIRRO MARÉ	22
2	A EJA: DAS CAMPANHAS DO PASSADO AOS DILEMAS DO PRESENTES	43
3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MARÉ: DAS SITUAÇÕES-LIMITE À MOBILIZAÇÃO DOS INÉDITOS-VIÁVEIS ...	75
3.1	Educação na Maré: situações-limite no cotidiano escolar	79
3.2	A trajetória histórica de consolidação do CEJA-Maré	81
4	A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO COTIDIANO ESCOLAR	85
4.1	O professor enquanto intelectual orgânico: um diálogo com Gramsci	92
4.2	A inserção no cotidiano do CEJA Maré	99
4.3	Aulas	101
4.4	Cineclube	105
4.5	O Fórum de Educação da Maré e seu papel na mobilização dos inéditos-viáveis	112
	CONCLUSÕES PROVISÓRIAS: CAMINHANDO PARA O DESFECHO E AINDA DEIXANDO QUESTÕES EM ABERTO	122
	REFERÊNCIAS	128

Memorial

Ou: de onde vim e para onde pretendo ir

Embora considere que no percurso do mestrado já me apresentei de tantas maneiras e em tantos momentos que nem lembro mais quantos, acredito que todos esses movimentos foram importantes, antes do que mini-espacos de vaidade, porém mais como momentos para, ao me (re)identificar para o grupo de colegas e professores, buscar entender com mais profundidade porque estou neste curso e, afinal, o que vim buscar aqui.

Alcançar essa resposta não é tarefa fácil, ainda mais se proponho atingi-la no curto espaço de apresentação pessoal que irei desenvolver nesse memorial. E por que a dificuldade? Porque invariavelmente tenho que escavar por camadas de clichês convenientes, camadas e camadas de verniz social ou mesmo discursos pré-fabricados para encontrar a questão fundante que me trouxe (ou arrastou? empurrou?) para este curso de pós-graduação. É claro que ao escrever esse parágrafo penso, ainda com a voz da vaidade ao pé do ouvido, sempre ela, que o ideal seria construir uma narrativa freireana, uma narrativa que repousasse sob o pé da mangueira, que falasse da importância da educação, de como todo esse meu percurso é um desnovelar natural de escolhas pessoais bastante coerentes e assertivas. Mas seria a verdade?

Refazer uma linha do tempo acadêmica, expondo passo a passo os caminhos que me trouxeram aqui não seria mais do que repetir uma previsível cantilena, mas, ao não fazê-la, não estaria eu fugindo de um compromisso apenas tergiversando para encher mais e mais linhas rumo ao final da dissertação? E então sou pego, num pretensioso movimento de autodescoberta, apenas divagando. As divagações são importantes? Cabe/não cabe?

Farei, portanto, a apresentação/memorial/retrospectiva nas próximas duas páginas de maneira sucinta para, em seguida, problematizar essa trajetória, já encaminhando o início do próximo tópico: o projeto de pesquisa.

Considero esse movimento necessário por tornar a escrita menos impessoal, demonstrando que no desenvolvimento deste trabalho não há uma motivação meramente mecânica incentivada pela necessidade de conclusão do curso. Embora, invariavelmente, a escrita, quando muito subjetiva, tenha suas armadilhas, me proponho a desenvolver este trabalho acadêmico com todo o rigor metodológico, protocolos e exigências necessárias, dialogando criticamente com o material pesquisado, sem que com isso produza um cansativo e burocrático encadernado de citações, notas de rodapé e referências bibliográficas.

Entrei para a faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2009, iniciando o curso, assim como grande parte de minha turma, sem saber ao certo se era aquele caminho que gostaria de seguir, a carreira no magistério ainda era uma hipótese distante e pouco clara. Depois de idas e vindas de dilemas, nos quais fatores financeiros, realizações profissionais e adequação acadêmica entravam constantemente em choque, em 2010, as indecisões sobre o caminho escolhido começaram a se resolver.

Iniciei o curso de formação de alfabetizadores de jovens e adultos da UFRJ, coordenado pela professora Ana Paula de Abreu Costa de Moura, e passei a me interessar pelo trabalho com educação nessa modalidade. Durante esse mesmo ano fiz estágio na prefeitura do Rio de Janeiro, entrando em contato com uma realidade escolar complexa e desafiadora.

Em 2011, comecei a atuar, pelo programa de alfabetização da UFRJ, como alfabetizador de jovens e adultos no Complexo da Maré. Acredito que essa experiência foi a norteadora de todos os meus interesses acadêmicos e profissionais desde então. No programa, tive contato com a realidade da EJA, suas problemáticas e particularidades, além, é claro, do contato diário com os seus sujeitos, com os quais muito aprendi e dos quais nunca me esqueci.

Foi um período de muito aprendizado e muitas descobertas. Procurando aperfeiçoar minha prática pedagógica e compreendendo cada vez mais a seriedade de minha posição de educador, busquei participar de diversos eventos acadêmicos e fóruns de educação.

No segundo semestre de 2012 precisei deixar a turma da Maré por causa de conflitos de horário com as aulas da graduação, entretanto passei a integrar um grupo de pesquisa em educação de jovens e adultos da UFRJ. Nesse grupo, o foco do trabalho passou a ser a investigação das hipóteses levantadas pelos alunos não alfabetizados na construção de sua escrita. Novos trabalhos foram desenvolvidos, sendo que neste mesmo ano o grupo recebeu menção honrosa no Congresso de Iniciação Científica da UFRJ pela qualidade da pesquisa desenvolvida.

Continuei, paralelamente à minha formação em Letras, pesquisando, estudando e me aprofundando na questão da educação. Ainda em 2012, ao participar do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (Fórum EJA-RJ), fui convidado para ser bolsista. Dessa maneira, intensifiquei o acompanhamento da EJA no Rio de Janeiro, participando mensalmente dos encontros durante o final de 2012 e todo ano de 2013.

Em 2013, comecei a dar aula no pré-vestibular social do CEDERJ para alunos jovens e adultos, inclusive idosos, que almejavam uma vaga no ensino superior público. Por esse

motivo, continuei atuando com turmas de EJA, mas, desta vez, ministrando aulas com conteúdo referente ao ensino médio, como professor de português e literatura.

Conclui a graduação em Letras, colando grau em janeiro de 2014. Em agosto desse mesmo ano, iniciei o curso de especialização da UFRJ Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase em Educação Jovens e Adultos (CESPEB EJA), e, no final de 2015, conclui esta especialização, defendendo a monografia em dezembro.

Por último, não tão cronologicamente assim, entrei, no início de 2015, para o mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). E aqui estamos.

Através dessa breve retrospectiva, busquei deixar bem nítido meu interesse e participação nos assuntos vinculados à educação e mais especificamente à modalidade educação de jovens e adultos. Acredito que o trabalho de um professor é carregado de uma imensa responsabilidade, não só profissional, mas social e política, entendo também que a EJA ainda carece de atenção do poder público e da sociedade, sendo, portanto, fundamental a formação, especialização, e, por isso mesmo, o fortalecimento de pessoas que atuam e pesquisam esta modalidade.

A percepção dessa necessidade de especialização dos estudos me levou a buscar o mestrado em educação da UERJ-FFP, ao me informar sobre este Programa de Pós-Graduação, percebi que o curso dialoga com minha trajetória, que tem um corpo docente integrado nas discussões da educação popular e que também dialoga, através de sua produção acadêmica, com o tema que pretendo pesquisar.

Anteriormente disse que resumiria meu percurso acadêmico deixando o caminho aberto para tratar do objetivo dessa dissertação. Vendo que sintetizei seis anos em menos de duas páginas, considero que atingi esse objetivo. Sigamos para o trabalho.

INTRODUÇÃO: SOBRE OS PERCURSOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Como dito no Memorial, minha relação com a Maré e com a modalidade EJA inicia-se a partir de minha própria relação com a carreira de educador. Dessa amálgama primordial de vida acadêmica, cotidiano docente na Maré e atuação na EJA é que surgiram as primeiras questões, ainda embrionárias, que agora busco desenvolver e responder nessa dissertação.

Desde o início do percurso descrito na Maré, um dos pontos que mais chamava a atenção era a naturalidade com que meus alunos descreviam seus cotidianos entrelaçando seus relatos com narrativas da constante violência que testemunhavam no bairro onde moravam. Se por um lado, suas histórias eram carregadas de luta e superação, por outro, não faltavam histórias de arbitrariedade das forças policiais presentes no bairro, de violência promovida pelo descaso do Estado em atender demandas sociais mínimas.

Como ilustração, ainda recordo de dona Clarice, antiga moradora da Maré e uma das alunas da classe de alfabetização, que ao mesmo tempo que contava sorridente sobre os últimos capítulos da novela, sobre as tentativas de ler a correspondência ou das receitas de bolo que fazia; com a mesma tranquilidade comentava sobre a decapitação de um suposto bandido na rua de sua casa e de como as crianças presentes não se incomodavam com tal barbárie.

Refletindo ao longo da graduação sobre esse cenário conflitante e angustiante, outras questões foram surgindo. O olhar, até então voltado para fora, para o ambiente e seus moradores, passou a ser direcionado para dentro, ou, em outras palavras, ao invés de tentar analisar o que para mim era uma contradição, me percebi inserido naquela dinâmica. Se a aparente calma dos alunos sobre seu cotidiano me espantava, o que eu, assim como todos os demais alunos extensionistas e professores, fazíamos ali? Ou melhor dizendo, por que continuávamos diariamente retornando àquele local com todo o risco iminente?

Relendo o parágrafo acima, percebo que havia certa imaturidade para administrar emoções, reações e questões típicas de um aluno de graduação em processo formativo. Ainda assim, em um diálogo com o passado, buscando subsídios para pavimentar o caminho que percorrerei nessa dissertação, percebo que já naquele período, e lá se vão mais de quatro anos, as questões que me trazem ao mestrado estavam presentes.

Quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa. Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso *ainda não saber* é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos. (GARCIA, 2011, p.20)

Retornando às reflexões fundantes, após o constante questionamento sobre o cotidiano da Maré e a relação das pessoas que ali moravam ou apenas trabalhavam, aos poucos fui aprimorando minha visão, havia naquele processo de questionamento um olhar vicioso, que alargava as imagens de carência, de falta, de precariedade e minimizava, ou até mesmo invisibilizava, todas as demais ações propositivas, de resistências ativas e emancipadoras em ebulição na Maré. Era mais fácil, ou até mesmo mais conveniente, evidenciar os problemas e dilemas presenciados, ao invés de lançar luz sobre todo o processo de apropriação e luta daqueles cidadãos. Então, mais uma vez, realizando o movimento de ida e vinda desse olhar crítico, ainda que inseguro, voltei-me para o grupo ao qual passara a pertencer: os professores da Maré.

Nesse último movimento, me interessava agora não apenas identificar, catalogar e colocar em prateleiras os relatos preocupantes da violência naquele bairro, o que motivava minha ânsia de pesquisa era saber não só por que, mas como. Como os professores mantêm-se diariamente naquela rotina? O que move esse docente em sua prática diária? Quais são as estratégias dos professores para lidar com a violência cotidiana em que a escola se insere? Os educadores conseguem, em situação limite, organizar o trabalho pedagógico na perspectiva de produzir o que Freire (2013) chama de “inéditos-viáveis”?¹ Ou, buscando sintetizar todos esses questionamentos em um só: Como professores inseridos em um ambiente de constante conflitos resistem ativamente, sendo propositivos e superando as barreiras impostas em seu cotidiano escolar?

As questões, inicialmente, eram essas. Lá estavam, mais ou menos formuladas, as inquietações no pré-projeto entregue e apresentado durante o processo seletivo do mestrado. Acontece que, ingenuamente, acreditava que conseguiria desenvolver uma narrativa que desse conta de responder a todas essas questões de maneira objetiva e precisa. Ledo engano. Recortes são necessários, delimitar o campo de pesquisa é fundamental, portanto, trabalhar em um bairro com 30 escolas, que atendem 15 mil alunos e usar expressões de uma vaguidão

¹ O termo ‘inédito-viável’ aparece na obra de Freire pela primeira vez em *Pedagogia do Oprimido* e, nas palavras do autor “Quando [os sujeitos] percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas ‘situações-limites’ sentem-se mobilizados a agir e a descobrirem o ‘inédito viável’. (...) Esse inédito viável é, pois, uma última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora. (FREIRE, 2013)”. Iremos abordar esse termo com mais profundidade no capítulo dedicado à Educação na Maré.

imensa como os ‘professores’ era algo que precisava ser revisto. Nesse processo de lapidação do projeto, das questões e do objetivo proposto, voltei-me apenas para uma escola específica na Maré: o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-Maré).

Concatenar o acompanhamento de professores, especialmente de EJA, na Maré, relacionando com as dinâmicas de resistência propositiva que pretendia só ganhou corpo após a definição do CEJA como espaço de pesquisa, porque esta escola sintetizou todos os principais pontos que julguei importante abordar nessa pesquisa, tendo uma peculiaridade que a faz única em toda a cidade do Rio de Janeiro: é a única escola pública dedicada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos.

Falarei mais adiante sobre a história, os educandos e educadores do CEJA, bem como as diversas ações desempenhadas neste local, entretanto, cabe aqui deixar bem claro logo neste início, caso ainda não esteja, o motivo da escolha desta escola como espaço principal de pesquisa.

A ideia de escolas dedicadas exclusivamente à modalidade EJA não é novidade. Em 1971, pela primeira vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) mencionava, em seu capítulo IV, a educação direcionada especificamente para jovens e adultos, embora naquele momento o termo usado ainda fosse ensino supletivo, já era perceptível um considerável avanço frente à total desconsideração dessa parcela da população na versão anterior do documento, publicada dez anos antes, em 1961.

Em 1974, em virtude de uma política adotada pelo Departamento de Ensino Superior (DSU) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), são criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), escolas públicas estaduais exclusivas para jovens e adultos. Os CES atendiam ao tríplice objetivo de tempo (rapidez de instalação); custo (aproveitamento de espaços ociosos) e efetividade (emprego de metodologias adequadas), além disso, a estrutura metodológica de tais centros era baseada em módulos de autoinstrução e a frequência não era obrigatória (PAIVA, 1987 apud NASCIMENTO, 2007). Como já é possível notar, a concepção de educação dos CES estava longe dos princípios tão caros à Educação de Jovens e Adultos atualmente.

Como indicava o capítulo IV da LDB de 1971, logo em seu início, no artigo 24: “O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). Percebeu-se, então, na prática, que os CES tinham como principal objetivo o aligeiramento dos estudos

daqueles que não tiveram acesso na ‘idade certa’, atuando em uma perspectiva puramente compensatória.

Em 1996 é publicada a mais recente LDB, na qual a Educação de Jovens e Adultos já é mencionada como modalidade, e, desde então, vem recebendo alterações e avanços com relação à versão de 1971. *A versão de 1996 reflete a perspectiva educacional sinalizada na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 menciona como dever do Estado a garantia de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988)*

Na perspectiva de oferecer educação como um direito de todos e todas, independentemente da idade, comprometido não só com a formação escolar, mas também cidadã e crítica dos educandos é que o CEJA-Maré se insere, materializando lutas que reverberaram muito antes dele ser concretizado.

O CEJA-Maré se destaca desde a história de sua concepção até sua inauguração, passando por sua representatividade e singularidade enquanto espaço que inova e ressignifica seu cotidiano em meio às adversidades da localidade através das constantes ações culturais realizadas por seus professores, como cineclubes, rodas de debate, passeios e reuniões com os moradores para discutir a conjuntura política e social da Maré.

Outra questão que emergiu dessa aproximação inicial com a história e os sujeitos do CEJA foi o surgimento do Fórum de Educação da Maré. Esta iniciativa partiu de um grupo de educadores desta escola que diante das constantes arbitrariedades das forças policiais, do interrupção das aulas e da insegurança ainda mais acentuada que estava exposto todo o corpo escolar, decidiram, no segundo semestre de 2015, formar um grupo de discussão envolvendo moradores, educadores, educandos, profissionais de outros espaços de educação, representantes sindicais e demais interessados em debater e pensar juntos as questões mais urgentes da Maré e possíveis propostas de soluções.

A criação deste fórum configuraria um inédito-viável sendo produzido na situação-limite em que a Maré se encontra? Logo, cabe, mais uma vez, lapidar as questões iniciais e metabolizar o imprevisto com toda sua riqueza de possibilidades e reflexões.

Enfim, como ainda estamos na introdução, todo o aprofundamento sobre o CEJA, as ações dos educadores e o impacto desses movimentos no cotidiano escolar serão, como já mencionado, aprofundados mais adiante, por hora, vale apenas a breve contextualização histórica feita para evidenciar o motivo de ter escolhido o CEJA-Maré para pesquisar a ação docente em turmas de EJA na Maré.

Portanto, como objetivo geral dessa pesquisa, buscarei analisar o papel central dos educadores do CEJA no desenvolvimento de inéditos-viáveis na Maré, dentre eles, através da mobilização do Fórum de Educação da Maré, enquanto espaço de resistência propositiva e de fortalecimento da comunidade na qual a escola está inserida.

Como objetivos específicos, buscarei identificar quais as principais características tanto da estrutura física quanto do corpo docente do CEJA Maré que o tornam um espaço educacional diferenciado dentro da estrutura da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O que faz com que o CEJA tenha se tornado uma referência para os moradores da região? Como as atividades pedagógicas são desenvolvidas em seu cotidiano e quais são as estratégias das quais os professores lançam mão para contornar as rotineiras adversidades enfrentadas pela escola, como, principalmente, a violência e o descaso do poder público?

No que concerne à abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foi realizado amplo levantamento documental de material institucional e jornalístico para compreender melhor o contexto histórico e social do local em que a pesquisa foi desenvolvida. A descrição mais detalhada desse levantamento será feita nos próximos parágrafos ao esclarecer a especificidade de cada capítulo.

Esta pesquisa contou também com trabalho de campo, que foi dividido em dois momentos: no primeiro, acompanhei semanalmente, durante o segundo semestre de 2015, aulas e atividades desenvolvidas no CEJA Maré; e, no segundo momento, participei das reuniões mensais do Fórum de Educação da Maré, realizadas fora dos horários escolares, aos sábados e abertas para toda a comunidade e não somente para o corpo escolar.

Nesse processo de acompanhamento, optou-se pela observação participante, uma vez que se compreendeu que tal abordagem ao ser realizada “através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, p. 60, 2001), permitiria uma maior afinidade entre o corpo escolar e o sujeito pesquisador. Desde os primeiros momentos da pesquisa, ao perceberem que quem estava pesquisando na escola era também um professor, que inclusive já havia lecionado naquele mesmo bairro para aquela mesma modalidade, a relação entre os sujeitos envolvidos tornou-se mais fácil de ser encaminhada. “A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.” (MINAYO, p. 60, 2001).

Portanto, em muitas das oportunidades de acompanhamento, não só a presença do pesquisador era tida como pouco invasiva, como havia a solicitação de sua participação, da exposição de sua opinião sobre os assuntos que estavam sendo debatidos, seja durante uma aula, seja durante uma atividade mais abrangente da escola.

Logo, para além do que era indicado em relatórios e planos de aula, esse movimento participativo buscou vivenciar e compreender melhor como as práticas pedagógicas dos educadores do CEJA Maré se articulavam com as questões da localidade, buscando compreender também a relação do CEJA com o Fórum de Educação da Maré na mobilização de inéditos-viáveis, além dos demais questionamentos apontados nos objetivos específicos.

Sobre a estrutura, a dissertação é composta de cinco capítulos, organizados da seguinte maneira: o primeiro capítulo é dedicado à Maré, no qual foi feita uma retrospectiva histórica dos últimos 70 anos, isto é, desde a primeira casa levantada pela primeira moradora entre os manguezais às margens da Baía de Guanabara, até os dias atuais, passando por representativas mobilizações de sujeitos dessa história, pelos inúmeros percalços enfrentados na constituição do bairro e ainda presentes em seu cotidiano, além de ações propositivas, de reinvenção e reafirmação da Maré no tempo presente.

Para a elaboração deste capítulo, foi utilizada como referência principal a consulta ao acervo digital da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, através da qual tive acesso aos periódicos da época de ascensão da comunidade e como a imprensa carioca reagiu a este fato; ao acervo do Museu da Maré, onde foram consultados documentos históricos do bairro, como jornais, fotos, vídeos e relatos, que evidenciam a visão dos moradores durante este processo; além de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Memória e Identidade da Maré², grupo de jovens universitários, que, através da orientação de pesquisadores, realizou entrevistas e pesquisas em acervos particulares e públicos da cidade com o intuito de registrar as memórias das dezesseis comunidades da Maré.

No segundo capítulo, entraremos mais profundamente na questão da Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas, buscando desde o início da primeira campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos até o início dos CIEPs no Rio de Janeiro, resgatar como essa modalidade foi encaminhada pelo poder público, bem como seus principais avanços e retrocessos nesse percurso. Para essa parte da dissertação, foi realizada uma revisão bibliográfica que teve como principais referenciais Alvarenga (2009), Carvalho

² Fonte <http://redesdamare.org.br/blog/projetos/projetos-desenvolvimento-territorial/nucleo-de-memoria-e-identidade-dos-moradores-da-mare/> Acesso em 20 nov. 2016

(2009), Fávero (2016), Haddad e Di Pierro (2000) e Paiva (2015). Destaco também o acervo da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, através do qual foi feito o levantamento de notícias de década de 1960 e 1970, material fundamental para compreender como a mídia nacional reverberou o impacto de determinadas políticas educacionais.

No terceiro capítulo, unindo os dois pontos abordados nos capítulos anteriores, a história da Maré e a educação de jovens e adultos, será tratado, na primeira parte do capítulo, da questão educacional na Maré e, na segunda parte, mais especificamente, do processo que culminou com a consolidação do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Maré, desde sua idealização, o processo de implementação do projeto, os educadores envolvidos, até sua inauguração em 2012.

Neste capítulo, vale destacar a entrevista realizada com a professora Flora Prata Machado como principal referência na recuperação das memórias que envolvem tal processo. Esta entrevista foi realizada em 04 de fevereiro de 2016, de maneira não-estruturada, ou aberta, em que foi solicitado que a entrevistadora falasse sobre sua trajetória profissional enquanto professora da Maré e como este percurso culminou com sua participação como uma das principais articuladoras na consolidação do CEJA Maré. As anotações feitas no diário de campo e a gravação desta entrevista foram as fontes para as citações indicadas neste capítulo.

No quarto capítulo, dividido em cinco subtítulos, abordaremos o CEJA hoje, seu cotidiano, a dinâmica entre educadores e educandos, as estratégias de superação das situações-limite atravessadas pela escola e o engajamento do corpo docente.

Entre as diversas ações acompanhadas, serão destacadas e analisadas mais detidamente três, que exemplificam momentos representativos das ações docentes na escola, com destaque para o Fórum de Educação da Maré, que dialoga diretamente com os temas abordados nos capítulos anteriores, provocando reflexões sobre o CEJA, sua importância no espaço no qual está e sua relevância enquanto centro educacional voltando exclusivamente para a modalidade EJA.

A intencionalidade por trás da seleção das três ações analisadas reside na abrangência que cada uma delas têm, indo, respectivamente, de uma ação mais específica, realizada por uma professora em sala de aula de apenas uma turma; em seguida, uma mais ampla, que congregou diversas turmas e seus respectivos professores do mesmo turno em torno de uma atividade interdisciplinar; e, ao final, uma ação que reuniu não só sujeitos da escola, mas também outros moradores e profissionais envolvidos com as questões da Maré.

O último capítulo será o dedicado à conclusão, no qual serão expostas e analisadas algumas respostas para os questionamentos originais, respostas essas, em parte, motivadas pelas mudanças de percurso que ocorreram durante a etapa final de produção desta dissertação.

Entre os diversos autores que me acompanharão nessa empreitada, embasando teoricamente as discussões aqui feitas, serão usados como pilares Paulo Freire e Antonio Gramsci.

Freire será fundamental, não somente porque é impossível falar de Educação de Jovens e Adultos no Brasil sem levar em consideração a importância de seu legado, mas também porque sua obra é permeada por temas caros ao que será discutido no curso da pesquisa, como a valorização dos saberes dos educandos, o papel atuante do professor na dinâmica pedagógica, a importância de pensar a educação popular para além de meramente educação para o povo, além das ações libertadoras produzidas em situações extremamente desafiadoras, às quais ele chama respectivamente de ‘inéditos-viáveis’ e ‘situações-limite’, dois termos importantíssimos na construção desta dissertação.

Por sua vez, Antonio Gramsci será aqui requisitado como autor que pensou a categoria dos intelectuais orgânicos, nos levando a refletir sobre os processos de disputa e manutenção de poder na dinâmica de uma sociedade capitalista, tendo como ponto de referência os professores do CEJA Maré, sujeitos envolvidos em desconstruir, através de suas práticas pedagógicas, perspectivas tidas como dominantes e fomentar entre seus alunos e alunas discussões a favor de novos modos de interagir e compreender o mundo.

Maré, Educação de Jovens e Adultos, CEJA, inéditos-viáveis, situações-limite, Fórum de Educação da Maré, diversos termos foram citados brevemente nesta introdução, então, cabe agora, no desenrolar do texto, aprofundar cada um deles com a pertinência necessária.

1 TECENDO A MARÉ: O ÁRDUO E COMPLEXO PROCESSO DE TESSITURA DO BAIRRO MARÉ

Segundo o IBGE³ (2010), o Complexo da Maré tem aproximadamente 130 mil habitantes, residentes em mais de 40 mil domicílios, divididos espacial e socialmente em 16 sub-bairros: Conjunto Esperança, Vila do João, Vila dos Pinheiros, Salsa e Merengue, Conjunto Pinheiros, Conjunto Bento Ribeiro Dantas, Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro, Nova Maré, Parque Maré, Nova Holanda, Parque Rubens Vaz, Parque União, Conjunto Roquete Pinto, Praia de Ramos e Marcílio Dias. Localizada entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, às margens da Baía de Guanabara, ocupando uma área de 800 mil metros quadrados, a Maré é considerada um dos maiores conjuntos de favelas do Rio de Janeiro.

Retrocedendo no tempo, temos um cenário bem diferente. Estamos na década de 1940, os altos aluguéis do centro da cidade do Rio de Janeiro, o fluxo de imigrantes oriundos de diversas regiões do país em busca de melhores condições de vida, em especial do estado de Minas Gerais e da região Nordeste, somando-se ao processo de implantação da Variante de Acesso à Rio-Petrópolis, atual Avenida Brasil, e de sua grande necessidade de mão-de-obra, fomentaram o início do que viria a ser o Complexo da Maré.

Naquele momento, o Rio de Janeiro expandia em ritmo veloz sua malha industrial, a promessa de progresso e a necessidade de interligar o centro da cidade ao subúrbio foi aos poucos deslocando uma massa de moradores mais pobres do centro do Rio para regiões mais periféricas, assim como para o entorno da construção da vindoura Avenida Brasil.

A rapidez de indexação desses trabalhadores às obras deveu-se, também, às oportunidades de trabalho oferecidas e a demanda de mão-de-obra com baixa qualificação exigida pelas indústrias que também começavam a emergir. Um dos mais importantes empreendimentos desta época foi a Refinaria de Manguinhos, que impulsionou as oportunidades econômicas da região, bem como as construções que proliferavam no bairro de Bonsucesso, vizinho da Maré, e o início da construção da Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Ilha do Fundão.

Nesta história inicial, uma mulher destaca-se como a primeira moradora da Maré. Trata-se de Dona Orosina, imigrante da cidade mineira de Ubá, que após uma ida à praia de

³ Disponível em: <<http://www.riomaisocial.org/territorios/mare-em-ocupacao/>> Acesso em 06 ago.2016

Inhaúma com seu marido, teria gostado muito do local e decidido demarcar um terreno para construir seu barraco no que hoje é o Morro do Timbau. Segundo Vieira (1998), a ação de dona Orosina, assim como a de diversos futuros moradores daquela localidade, traduz o negligenciamento do poder público com as camadas mais pobres da cidade, que impossibilitadas de arcar com os altos custos de moradia e sem suporte do governo para se manter na cidade, acabaram buscando outros caminhos para estabelecer moradia.

Remontar a história deste bairro, desde seu precário e conturbado início até os dias de hoje é defrontar-se com uma trajetória, muitas vezes, e infelizmente, cíclica. Descaso governamental, oportunismo político e enfrentamentos militares presentes há mais de 60 anos, ainda ecoam no tempo presente em uma sucessão de avanços e retrocessos, repetições e reencontros com questões ainda difíceis de superar.

Atualmente, com discursos de ódio atacando toda e qualquer manifestação discursiva popular, o movimento dos primeiros moradores da Maré de ocupar terrenos às margens da Av. Brasil poderia ser encarado como irresponsabilidade de um grupo que não se submetia à ordem vigente e buscava alternativas mais fáceis e baratas de moradia. Precisamos ir além desse tipo de análise superficial.

Retornando ao contexto social do início dos anos 1940, encontramos um Rio de Janeiro atravessado por um grande projeto de reestruturação que não levava em conta uma considerável camada da sociedade. As remoções e desapropriações motivadas por grandes obras urbanas serão responsáveis pelo deslocamento desse imenso número de pessoas para outras regiões da cidade e sua subsequente precarização social. Qualquer semelhança com os dias atuais não é mera coincidência.

Cabe lembrar que a ocupação da região que viria a se tornar o bairro Maré estava longe de ser a primeira ou a maior na cidade do Rio de Janeiro. Como representação mais antiga do que conhecemos hoje como favela há a já clássica história da comunidade do Morro da Providência formada, no final do século XIX, em grande parte, por soldados oriundos da Guerra de Canudos que chegaram ao Rio em novembro de 1897. Outro exemplo, é a ocupação, também no final do século XIX, do morro de Santo Antonio por soldados que lutaram na Revolta da Armada, só que dessa vez, a ocupação foi autorizada pelo governo, que concedia permissão para a construção de barracos nas encostas do morro, já que o Convento de Santo Antonio, local onde inicialmente ficariam, não foi suficiente para atender a quantidade de famílias desabrigadas.

Ainda na década de 1940, um outro fato que demonstra como a desatenção do governo com a falta de moradia de parcela considerável da população mais pobre se refletia em diversas áreas do Rio de Janeiro são os dados do primeiro Censo de Favelas, de 1948.

A prefeitura, através do Departamento de Geografia e Estatística, realizou nas favelas do Rio de Janeiro um levantamento com o objetivo de materializar os reais dados sociais e econômicos sobre uma questão cada vez mais difícil de ignorar. Esses primeiros dados indicaram 105 favelas presentes no Rio, com uma população de 138.837 moradores ocupando 34.528 casebres.

Em matéria intitulada A Face Dramática da Cidade, o jornal O Observador Econômico e Financeiro, de 1949, traz a seguinte tabela que enfatiza a sintomática questão da precarização da moradia de parte da população pobre.

Figura 1 – Características das favelas, segundo os distritos administrativos

CARACTERÍSTICAS DOS CASEBRES EXISTENTES NAS FAVELAS DO DISTRITO FEDERAL,
SEGUNDO OS DISTRITOS ADMINISTRATIVOS — 1948

(TABELA II)

DISTRITOS	Números de Favelas	CASEBRES EXISTENTES							
		SEGUNDO O TIPO				SEGUNDO O NÚMERO DE CÔMODOS			
		Residência	Cômodos	Mistos	Total	1 e 2	3 e 4	5 e +	Total
Centro.....	4	1 690	45	52	1 785	1 112	543	150	1 785
Estácio de Sá.....	7	2 837	42	90	2 969	1 671	1 078	220	2 969
Laranjeiras.....	4	248	---	---	248	175	67	6	248
Botafogo.....	14	3 907	63	81	4 051	2 980	985	86	4 051
Copacabana.....	7	2 947	38	72	3 057	2 259	723	75	3 057
São Cristóvão.....	9	5 400	95	111	5 606	3 447	1 784	375	5 604
Tijuca.....	7	2 511	17	14	2 542	1 858	625	59	2 542
Vila Isabel.....	5	2 620	6	18	2 644	1 728	812	104	2 644
Méier.....	17	6 785	149	225	7 157	4 392	2 347	418	7 157
Madureira.....	9	774	2	4	780	546	204	30	780
Penha.....	11	1 680	29	24	1 733	1 260	439	34	1 733
Realengo.....	4	1 459	15	13	1 487	865	547	75	1 487
Campo Grande.....	2	161	4	---	165	88	60	17	165
Santa Cruz.....	2	79	---	---	79	26	49	4	79
Ilhas.....	5	264	---	---	264	145	95	24	264
TOTAL GERAL.....	105	33 362	503	702	34 567	22 552	10 358	1 657	34 567

Fonte — Departamento de Geografia e Estatística da Prefeitura do Distrito Federal.

Fonte: O Observador Econômico e Financeiro, Junho, 1949, p. 29.

Passando pelo centro, pela zona sul, zona norte, além de outras regiões, podemos perceber, pelos dados apresentados, a diversidade de localidades ocupadas pelas favelas no Rio de Janeiro na primeira metade do século XX.

Na imprensa, a reação aos dados apresentados foi peculiar. Parte da grande mídia tratou imediatamente de expor seu juízo de valor em matérias que analisavam de maneira preconceituosa e pejorativa os moradores das favelas, e pouco, ou quase nada, comentavam

sobre a inércia do governo em sua política de habitação e a falta de planejamento na reorganização da cidade.

Os algarismos expressos dão medida da extensão do mal representado pelas favelas. Trata-se de uma respeitável soma de pessoas válidas que, na maioria nada fazem, contribuindo pela inércia, para agravar o problema social e econômico da capital do país. (Correio da Manhã, 24 set. 1949, p. 14)

Não é de surpreender o fato de os pretos e pardos preponderarem nas favelas. Os sociólogos brasileiros não apresentarão espanto diante da ocorrência. Hereditariamente atrasados, desprovidos de ambição e mal ajustados às exigências sociais modernas, fornecem, as criaturas dessa cor, em quase todos os nossos núcleos urbanos, os maiores contingentes para as baixas camadas da população. (O Observador, Jun. 1949, p. 27)

Com respeito à discriminação pela idade, o número de crianças e adolescentes é notável, constituindo quase metade da população: 48,03%. Assim, nas favelas, um índice elevado de fecundidade - que é constante nas classes pobres corresponde a uma baixa média de vida. A alimentação parca, o desasseio, o repouso precário, os vícios desordenados, o ambiente insalubre, a falta de assistência médica são explicações cabais para o fato. (Diário de Notícias, 19 jun. 1949, p. 18)

Um dos diversos movimentos que, também, representa a maneira como a questão das favelas estava sendo encaminhada no Rio de Janeiro, e como reverberava na imprensa, foi a campanha Batalha do Rio, de autoria do jornalista e vereador Carlos Lacerda, iniciada nas páginas do Correio da Manhã em 15 de maio 1948, mesmo ano da publicação do primeiro Censo das Favelas. Naquele sábado, logo na segunda página do jornal, na coluna Na Tribuna da Imprensa, Carlos Lacerda assina o primeiro de uma série de 13 artigos que, à primeira vista, demonstravam honesta preocupação com a situação de vida dos moradores das favelas.

A cidade do Rio de Janeiro está sendo roída pelo egoísmo e pela inércia. A miséria lavra no seu bojo, cava nos subterrâneos de sua consciência galerias negras e profundas. O chão que pisamos está oco. E se não descermos ao subsolo, para escorá-lo com os nossos ombros, sob os nossos pés há de ruir uma cidade maldita, uma cidade monstruosa onde os homens que constroem os arranha-céus morram em todas de bichos unicamente porque os homens que moram nos arranha-céus, como outros bichos, não têm alma.

Assim como para frear a desenvolta cachina dos índios, uma bula do Papa declarou-os pertencentes à espécie humana, abrindo caminho ao amor na catequese e no trabalho, dir-se-ia que outra bula se faz agora necessária para explicar aos brasileiros das planícies que os homens do morro também têm carne e um espírito suscetíveis de ressurreição. (Correio da Manhã, 15 fev. 1948, p. 2)

O tom exagerado do texto inicial se repete nos artigos seguintes. Vamos, então, percebendo que, se por um lado havia algum interesse no bem-estar daquela parcela da população, por outro, havia também a intenção de evidenciar a falta de iniciativa da prefeitura em resolver a questão exposta, chegando ao ponto de já no segundo artigo desferir

comentários negativos diretamente ao governo, como este a seguir, presente na página 2 da edição de 19 de maio de 1948: “nós nos preparamos para enfrentar todas as incompreensões, sejam aquelas partidas do Governo - habituado a toda sorte de cambalachos visando vantagens pessoais e 'políticas', sejam mesmo as daqueles descrentes de suas próprias forças”

Ainda neste segundo artigo, também fica mais claro o objetivo da campanha. Em tom de conciliação que “passa por cima de todas as diferenças de concepção e de métodos sobre a solução dos problemas de governos” é proposto que o governo apoie uma campanha popular “destinada a encarar, com vontade de resolvê-lo, o problema das favelas”. Em seguida, Lacerda lista 7 objetivos que deveriam ser alcançados para que a campanha atingisse o sucesso.

A partir desses primeiros textos de Carlos Lacerda, a Batalha do Rio vai conquistando espaço não só nas páginas do Correio da Manhã, mas também em diversos outros jornais da época como O Globo, a Tribuna da Imprensa e o Diário da Noite. Entretanto, enquanto a face demagógica e oportunista da Batalha vai ficando mais evidente, a força presente no seu início rapidamente vai se esvaindo.

Em 8 de julho de 1948, o prefeito Mendes de Moraes, instado pelo presidente da República, o marechal Dutra, cria sete comissões encarregadas de trabalhar na solução do problema das favelas e na elaboração do plano da "Batalha do Rio". Curiosamente, já em dezembro, um mês após as eleições, a Folha Carioca assinalava: "Profundo silêncio na campanha das favelas - um programa grandioso que ficou apenas no papel." (ZALUAR e ALVITO, 2004, p. 14)

Discurso político eufórico que encontra eco na mídia, propaga ações a favor de parte pobre da população e, em seguida, cai no esquecimento sem nenhuma ação efetiva? Qualquer semelhança com os dias atuais, novamente, não é mera coincidência.

Fica, então, demonstrado que não havia nenhuma peculiaridade no início da formação da Maré que a diferenciava das demais favelas que iam surgindo, ou se consolidando, no Rio de Janeiro. O que se tornaria uma das maiores favelas do Rio de Janeiro no final do século XX, até então, era mais um reflexo, assim como tantos outros, da incapacidade dos governos em desenvolver políticas de habitação que atendessem parte pobre da população.

Ao pesquisar a história da Maré em diálogo com o contexto político do Rio de Janeiro das últimas décadas e a relação das favelas em sua dinâmica socioeconômica, é curioso constatar o processo de eterno retorno às mesmas questões, ou, dito de outra maneira, como velhos problemas e abordagens que já deveriam ter servido de aprendizado para futuros governos continuam se repetindo equivocadamente década após década. Seja o oportunismo

político que usa e descarta a favela como convém, sejam as remoções motivadas por grandes obras que não têm em seu planejamento uma considerável atenção aos moradores desabrigados, ou a ocupação das favelas pelas forças militares que, a parte de todo discurso bem-intencionado de reforço de segurança, acaba provocando trágicos resultados. É nesse último ponto que entraremos a seguir: a presença militar na Maré.

Um dos mais representativos momentos de entrada do poder militar na Maré foi a transferência do 1º Batalhão de Carros e Combate (BCC) para área próxima ao Morro do Timbau. Com a necessidade de transferência desta unidade, que até então ocupava terreno próximo ao Engenho Velho, para outra parte da cidade devido ao início da construção do Maracanã para a Copa do Mundo de 1950, o Exército escolheu terrenos próximos à Avenida Brasil, realizando a mudança em 1947.

A justificativa do Exército para a instalação do 1º BCC naquela localidade foi proteger da ocupação ilegal terrenos que lhes pertenciam. Para isso, os militares “começaram a exercer um controle sistemático sobre a comunidade com a derrubada de barracos e o controle da entrada de moradores através da colocação de cercas de arame farpado”⁴

Como se não bastasse toda a arbitrariedade e violência durante o início do patrulhamento, uma prática aumentaria ainda mais a tensão entre os moradores e militares, era a cobrança da ‘taxa de ocupação’.

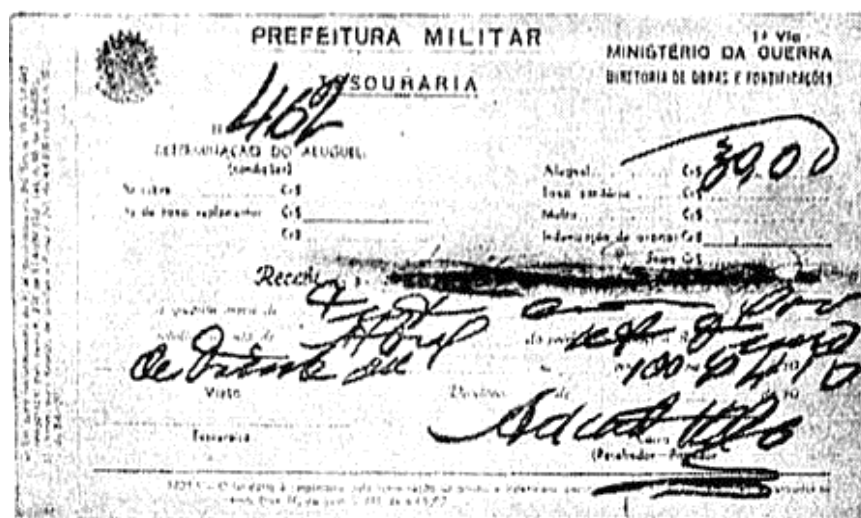
Tal taxa representava uma espécie de aluguel cobrado por alguns militares para que os moradores do Morro do Timbau pudessem ocupar o terreno. Como Paola Berenstein Jacques (2002) aponta, além deste processo irregular e violento, os militares também controlavam a maneira como as casas eram construídas, ou seja, de um lado legitimavam a ocupação da favela através da cobrança de aluguéis e por outro cerceavam a expansão ou até mesmo a melhoria das condições de moradia por meio de violência.

Além do controle urbano, os militares também controlavam a arquitetura das habitações; era proibido, por exemplo, trocar as madeiras das paredes por alvenaria e o zinco dos telhados por telhas. Tudo aquilo que pudesse ser considerado como uma construção permanente era demolido. As obras que poderiam trazer melhorias de serviços básicos também eram reprimidas. (JACQUES, 2002, p. 28)

O cotidiano na favela foi ficando cada vez mais sufocante, se antes os moradores tinham que se preocupar em buscar maneiras de suprir demandas mínimas como o fornecimento de energia elétrica e luz, agora ainda precisavam contornar todos os percalços provocados pela presença militar.

⁴ Disponível em: <www.museudamare.org.br> Acesso em: 19 jan. 2016

Figura 2 - Recibo pelo pagamento da taxa de ocupação por morador do Morro do Timbau



Fonte: Capa do Jornal Imprensa Popular de 16 jun. 1954.

Contudo, um fato curioso desse período representaria, entre inúmeros outros exemplos na história da Maré, a perseverança e sabedoria dos moradores; dessa vez, mais especificamente na figura de uma moradora, dona Orosina Vieira. Dona Orosina já foi mencionada há algumas páginas, considerada a primeira moradora da Maré, esta mulher, diante dos desmandos militares presenciados cotidianamente teve uma iniciativa audaciosa.

Após uma das cobranças das taxas de ocupação, dona Orosina decidiu formalizar uma denúncia sobre aquelas indevidas práticas. Escreveu uma carta para ninguém menos do que o Presidente da República, Getúlio Vargas, que, por sua vez, contra as expectativas menos otimistas, não só respondeu a indignada moradora, como a convidou para um encontro com ele no Palácio da República, localizado no Catete, Zona Sul do Rio de Janeiro.

Getúlio Vargas, ratificando sua postura populista, após receber e ouvir as demandas de dona Orosina, certificou que todas as cobranças de taxas de ocupação seriam desconsideradas e posteriormente deu-lhe um documento assegurando o direito de posse do terreno onde morava.

Uma publicação muito importante que elucida, legitima e enriquece grande parte dos trechos históricos da Maré é o livro *Memória e Identidade dos Moradores do Morro do Timbau e do Parque Proletário da Maré* (2013), iniciativa da ONG Redes da Maré, que buscou contar a trajetória da comunidade seguindo como metodologia um processo que privilegiou entrevistas com os moradores mais antigos e a pesquisa sobre suas memórias.

Dentre esses relatos, temos o do Pedro Rufino da Costa, nascido na Paraíba, em 1930, que chegou ao Rio de Janeiro em 1948 para trabalhar em obras e testemunhou bem de perto o período de ocupação dos militares descrito acima e a representatividade de dona Orosina no início da Maré.

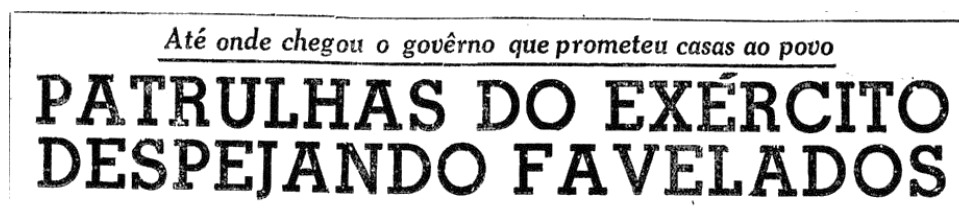
Em 1954, quando eu fui pro Timbau, a Orosina já morava lá e era antiga ali. Ela tinha um documento com a assinatura de Getúlio Vargas pra ela não pagar nada a ninguém ali e nem o negócio do lote ela pagou. Teve um encontro na Vila do João que o [presidente] João Figueiredo entregou esse documento à Orosina. Chamou ela lá e ela foi condecorada com o presidente João Figueiredo, se não me engano. Entregou esse título a ela, sendo a primeira moradora de lá, já que ela tinha um documento de Getúlio Vargas dizendo que ela morava ali e não pagaria nada a ninguém. Morreu de velha. Ainda tem um resto da família dela lá. Tem um barraquinho, até hoje, que é aquele barraquinho da Orosina. (COSTA in DINIZ et al., 2013, p.83)

Um ponto cada vez mais evidente era a maneira como o Estado, ao longo dos últimos anos, estava sendo incoerente com a modo de resolver a questão habitacional na região da Maré. O movimento de parte dos militares de extorquir os moradores através da cobrança irregular de aluguéis, na forma das taxas de ocupação, ao mesmo tempo em que cerceava a liberdade na localidade e derrubava barracos, destruindo a moradia de diversas famílias seria, no vocabulário de hoje, identificado como ações de milícia⁵. Naquele tempo, entretanto, era apenas ação de militares protegendo seu patrimônio. Naquele tempo...

Em matéria do jornal Imprensa Popular, de 1954, encontramos a denúncia da truculência exercida na região e constatamos que, quanto mais evidente a situação da favela ficava na mídia impressa, mas urgente eram as exigências por uma resolução para o caos instaurado. Abaixo manchete do Imprensa Popular e, em seguida, trecho da matéria veiculada na primeira página.

⁵ Sobre o termo 'milícia', Michel Misse faz um resumo bastante preciso e eficaz em esclarecer ações desempenhadas por ex-agentes do Estado que passam a ocupar o lugar deixado por traficantes: "O fenômeno das "milícias" ganhou maior visibilidade com as invasões organizadas de favelas e conjuntos habitacionais a partir de 2006 por grupos de trinta a quarenta policiais militares. Após afastarem os traficantes da área, instalavam ali de quatro a oito policiais que passavam a exigir uma "contribuição" dos moradores para a manutenção da "ordem". Assumiram, em seguida, algumas das atividades antes controladas pelo tráfico – como o cabeamento clandestino de TV por assinatura e a comercialização de bujões de gás. A estratégia das "milícias" é nitidamente inspirada nas táticas do tráfico – reunião de traficantes de várias áreas para invadir uma área, depois a fixação de um pequeno grupo, bem armado, mantendo o controle do "território", sobre o qual exercem domínio e exploram atividades rentáveis." (MISSE, 2007, p. 154)

Figura 3 - Manchete do Jornal Imprensa Popular sobre ação de despejo do Exército nas favelas



Fonte: Jornal Imprensa Popular, 15 mai. 1954, p. 1

Assaltaram ontem o Morro do Timbau, destruindo uma dezena de barracos - Trabalhadores e suas famílias ficaram ao relento. Cenas revoltantes: a velha senhora ajoelhava-se aos pés do coronel José Horácio Cunha, pedindo-lhe inutilmente que poupasse a sua moradia. Uma patrulha armada de metralhadoras e fuzis leves do 1ª Batalhão de Carros de Combate, sob o comando do coronel José Horácio Cunha Castilho invadiu e demoliu ontem mais de uma dezena de barracos do morro do Timbau, nas proximidades da Baixa do Sapateiro, na Avenida Brasil. (Fonte: Jornal Imprensa Popular, 15 mai. 1954, p. 1)

Neste mesmo período, motivados pela necessidade de angariar forças para enfrentar os abusos sofridos cotidianamente, surge, em 1954, no Morro do Timbau, a primeira Associação de Moradores da Maré, a terceira entre todas as favelas do Rio de Janeiro (DINIZ, 2013).

A organização dos moradores foi de suma importância para o fortalecimento das táticas de enfrentamento aos frequentes desmandos perpetrados na favela. Uma das ações dos moradores nesse primeiro ano da Associação foi a ida de um grande grupo até a Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro para exigir o cumprimento de direitos mínimos e denunciar a violência infringida pelas forças militares.

Exigindo um posicionamento mais sério dos políticos em atender à população da favela, a ida de moradores até a Câmara dos Vereadores teve cobertura na imprensa como demonstra a manchete do Imprensa Popular de 17 de junho de 1954. Abaixo, foto vinculada na página 8 do jornal que mostra os moradores falando com o vereador Aristides Saldanha.

Fotografia 1 – Moradores da Maré na Câmara Municipal



Fonte: Jornal Imprensa Popular, 17 jun. 1954, p. 8

Apesar de toda a repercussão do embate entre os militares e os moradores da Maré, com ou sem a intermediação do Estado, foi ficando cada vez mais claro que ainda demoraria muito para se obter uma solução definitiva para os problemas presenciados naquela localidade. Em alguns pontos, até hoje soluções são esperadas. Ainda assim, mesmo com todo o descaso, a união de moradores foi por conta própria buscando alternativas para sanar as dificuldades encontradas.

Idas e vindas políticas, a ocupação na Maré foi se ampliando, novas Associações de Moradores foram surgindo nesse período, como a da Baixa do Sapateiro, em 1957, e, aos poucos, o cenário povoado por casas de palafita e construções irregulares de barracos foi se alterando.

Um momento significativo na expansão da Maré, já no início da década de 1960, foi a construção de diversos conjuntos habitacionais que serviriam de moradia para as famílias removidas de favelas de outros pontos da cidade. Com isso, mais sub-bairros são criados, como o que viria a ser a Vila do João, batizada em homenagem ao presidente João Figueiredo, elevando ainda mais a densidade demográfica do local, sem, com isso, ter um aumento, na mesma proporção, de um acompanhamento social promovido pelo Estado ou da garantia de serviços básicos aos moradores.

Cabe destacar nesse período, a criação do Centro de Habitação Provisória (CHP), fruto da política habitacional do governador Carlos Lacerda, aquele que há dez anos era vereador e iniciou a inócua e verborrágica Batalha do Rio nas páginas do Correio da Manhã.

A proposta dos CHPs era, como o próprio nome indica, servir de morada provisória para pessoas removidas de outras favelas do Rio de Janeiro. Os Centros funcionariam como

“um local de triagem, dentro da política de remoções do Governo, que visava muito mais retirar núcleos favelados de áreas nobres da cidade, do que resolver o problema habitacional.”⁶

Um dos maiores CHPs foi o que deu origem ao sub-bairro Nova Holanda, este Centro era o destino das famílias removidas de favelas como a Favela do Esqueleto, Morro da Formiga e o Morro do Querosene. Apesar do “provisório” no nome, esses espaços habitacionais foram relegados à permanência indefinida, já que não houve por parte do governo continuidade de seu plano original de encaminhar as famílias para outras localidades. Essa atitude pode ser vista com um incentivo da ocupação das favelas, ainda que não planejado, pelo governo.

Enquanto nada em benefício daquela área era oficialmente feito, a favela continuava avançando. O aterramento dos manguezais representa em suas muitas etapas o processo de resistência, luta, conquista e avanço dos moradores da região. Para evitar o confronto com os militares, muitas áreas eram aterradas, bem como barracos eram erguidos, durante a noite, dificultando a repressão das forças que monitoravam o local.

Devido ao difícil acesso a materiais de melhor qualidade ou serviços mais especializados voltados para as construções em andamento, muito do que foi usado era resto de material empregado nas obras do entorno da Av. Brasil que os moradores conseguiam negociar, como, por exemplo, o carvão da Companhia Estadual de Gás ou a serragem da Serraria Tora, além de parte dos entulhos, pedras e madeiras que a própria cheia da maré trazia.

Esse movimento de aterrar e erguer de maneira clandestina o que viria a se tornar um bairro trinta anos depois, representa, também, uma imagem que sintetiza a resistência propositiva dos moradores da Maré. A imagem metafórica é de um chão que se constrói durante o caminhar, não há mapas ou traçados no percurso indicando por qual caminho seguir, o caminho é construído e reconstruído a cada novo passo, a cada nova família que se forma e escolhe, mais por necessidade do que por preferência, aquele local para viver. A cada nova casa erguida, no escuro da noite, sustentada sob fortes convicções, ainda que de modo mambembe, a favela foi se expandindo. Sob os olhos do governo que durante décadas a menosprezou, grávida de urgências sociais, ainda assim, a Maré erguia-se.

⁶ Disponível em: <<http://www.museudamare.org.br/joomla/a-historia-da-mare/historia-da-mare-parte-ii/1961>>
Acesso em 20 jan. 2016

Trinta anos depois do início da ocupação das áreas próximas à Avenida Brasil, um projeto federal de urbanização é anunciado. Criado pelo Regime Militar em 1979, o Programa de Erradicação da Sub-habitação (Promorar), conhecido no Rio de Janeiro como Projeto Rio, tinha como principais objetivos urbanizar favelas na região da Maré e da Baía de Guanabara. Entretanto, é importante destacar que associar o Projeto Rio ao início da organização do espaço da Maré é equivocado.

Bem antes do Projeto ser apresentado, os moradores do local já se organizavam e responsabilizavam pelo recolhimento do lixo, pela pavimentação das ruas, além de serem os responsáveis em obter a distribuição de água, eletricidade e redes de esgoto. Depois de anos sem o atendimento do Estado às solicitações dos moradores, estes foram buscando meios de se organizar e buscar por conta própria suas soluções, um desses movimentos, como já citado, foi a criação das Associações de Moradores. Essa observação é importante para evitar a construção da imagem da favela desse período antes da intervenção do Estado como espaço caótico, desregrado e sem lideranças.

O início do Projeto do Rio, portanto, está mais para uma etapa final do processo de urbanização, ou mesmo uma etapa intermediária, do que o primeiro movimento nesse sentido naquela localidade. Como Jacques (2002) indica, havia, mais uma vez, uma estratégia política por trás de tal Projeto tão ou mais preocupada na manutenção de sua imagem populista do que na garantia de direitos à população.

A última etapa da urbanização, a legalização dos terrenos, só ocorreu com o Projeto Rio - projeto federal de urbanização de toda a região responsável pela maioria dos aterros e pela retirada das palafitas em 1982, quando o então presidente João Figueiredo distribuiu os títulos de propriedade aos mais antigos moradores em festa digna de comício político.

É interessante notar a relação direta entre urbanização das favelas e abertura política: se durante períodos menos democráticos, principalmente durante a ditadura, a ordem era a remoção, nos períodos mais populistas tendeu-se à legalização. (JACQUES, 2002, p.28)

A desconfiança de moradores com relação ao Projeto Rio aos poucos ia se confirmando através dos atrasos na entrega das obras, dos erros nos cronogramas e da má comunicação com os moradores sobre como as áreas de palafitas seriam desapropriadas e para onde iriam os moradores dessas casas. Viu-se, portanto, a necessidade de aumentar as pressões com respeito ao cumprimento das promessas. Nesse momento, as associações de moradores criaram a Comissão de Defesa das Favelas da Maré (CODEFAM), presidida por Manoelino da Silva, presidente da Associação de Moradores do Parque da Maré.

Mesmo não tendo sido realizada a prometida urbanização da área consolidada, e com somente 4.889 títulos entregues, quando a previsão inicial era de 12.000, em 1985 foi preparado um relatório do Ministério do Interior, que dava por concluídas tais obras. Tomando conhecimento de tal documento, a Associação de Moradores de Nova Holanda promove uma articulação entre as associações para juntas denunciarem tal situação e exigirem o fim das obras. Tal movimento foi fundamental, uma vez que após diversas manifestações e passeatas à frente da Caixa Econômica, se conseguiu a retomada das obras de saneamento a cargo da CEDAE. (Disponível em: <<http://www.museudamare.org.br/joomla/a-historia-da-mare/historia-da-mare-parte-ii/1979>> Acesso em: 20 fev. 2016)

Após a manifestação da Associação de Moradores da Nova Holanda, as obras seguiram dando continuidade a todos os serviços deixados anteriormente incompletos ou nem iniciados. Em 1990, cinco anos após a expedição do relatório pelo Ministério do Interior, a CEDAE entrega novo relatório informando desta vez a conclusão das obras na Maré com: 98% do abastecimento de água, 99% do sistema de esgotos, 98% da drenagem e 84% das pavimentações e urbanização previstas.

A importância da união comunitária e da associação de moradores consolida-se ainda mais após o episódio do Projeto Rio. Nessa mesma época, também como símbolo do engajamento e das atividades de apropriação e consolidação das vozes dos moradores da Maré, surgirá o primeiro veículo da comunicação desta favela: o jornal União da Maré.

Lançado em 1980, o União da Maré foi iniciativa de um grupo de moradores do Parque União, que buscou em todas as suas 12 edições, publicadas irregularmente até 1982, fortalecer a voz dos moradores, divulgar suas insatisfações, aumentar a potência de suas reivindicações, ao mesmo tempo que atuava como veículo de comunicação responsável por costurar o reconhecimento dos sujeitos daquele lugar entorno de uma identidade comum.

O viés comunitário, apontando a todo o momento para a importância da coletividade entre os moradores, foi uma das principais características do jornal, como demonstra a frase presente na primeira página de sua primeira edição: “Um jornal pra lançar uma mensagem tem que dizer a verdade, vontade de todos em uma só ramagem”.

Mas não só de críticas era composto o União da Maré, ele também se dedicava a divulgar os estabelecimentos de moradores, como: bazares, borracharias, armarinhos, aviários e mercados, bem como a divulgação de receitas culinárias, como a de um iogurte caseiro que encontramos na edição nº06, e continha até mesmo entrevistas com figuras importantes da comunidade.

O caráter pedagógico do jornal União da Maré também se sobressalta quando notamos matérias dedicada a alertar sobre maneiras de identificar e eliminar focos de mosquito, ou discutindo a importância de não jogar lixo no valão, preservando as águas da Baía de

Guanabara e reconhecendo a conquista dos moradores pela coleta de lixo realizada por caminhões 3 vezes na semana, como é observado em matéria intitulada “Por que você joga lixo no valão?”, presente na edição nº 11, de 1982.

Ainda assim, com toda a diversidade de conteúdo, a conscientização política se destacava como tema mais recorrente e necessário devido a percepção pelos editores do jornal da entrada de políticos buscando autopromoção às custas de promessas pouco críveis.

Na capa da edição nº 11, essa necessidade de alertar os moradores fica bastante evidente, como indica o recorte abaixo.

Figura 4 – Alerta sobre políticos na capa do Jornal União da Maré



Fonte: Jornal União da Maré, nº 11, 1982, p. 1

Seguindo para a página 6, indicada na chamada da matéria, temos um texto que, embora esteja escrito em linguagem mais informal, provavelmente para facilitar a aproximação com todos os moradores, traz um tom duro e enfático ao abordar a maneira como políticos estavam se apropriando de conquistas dos moradores.

É antiga esta história. Nós lutamos, fazemos abaixo-assinados, reuniões, requerimentos, discutimos com autoridades, falamos aos jornais e quando a obra vai ser feita na favela, vem um doutor e diz que foi ele quem conseguiu. Até para botar telefone na favela tem disso Veja só! A Telerj instala "orelhões" nas avenidas, praças, até no mato, ninguém aparece para fazer discurso. Há pouco tempo instalou dois na Av. Brasil, ninguém veio inaugurar. Se é na favela, meu compadre, aparece logo um deputado dizendo que foi ele. (...)E nós? Continuamos a ser favelados sem direito a nada. Será que vamos continuar enfeitando o pavão deles? Será que iremos confirmar que realmente somos um magote de bestas?" (Fonte: Jornal União da Maré, nº11, 1982, p.6)

O jornal União da Maré, como dito anteriormente, teve somente 12 edições, ainda assim, marcou de maneira inquestionável a história da Maré como símbolo de consolidação e propagação da cidadania na favela. Apesar de seu fim precoce, outro veículo impresso de comunicação surgiu, servindo como espécie de sucessor do União da Maré, trata-se do jornal O Cidadão, de 2000.

O Cidadão tem proposta bastante semelhante ao União da Maré, sendo mantido por jornalistas voluntários, o jornal é distribuído nas 16 comunidades que compõem a Maré, com regularidade de três a quatro meses. Foi O Cidadão que inventou o termo ‘mareense’ para “descrever alguém ou alguma coisa com origem na Maré como um esforço para criar um senso comum de pertencimento à comunidade.”⁷

Vale lembrar também, a recente e já importantíssima ação da página Maré Vive, que conta com perfis no Facebook e no Twitter. A página realiza o acompanhamento e a exposição diária dos principais acontecimentos do bairro, indicando desde roteiros de atividades culturais, passando pela discussão de notícias veiculadas na grande mídia, até a divulgação sobre conflitos e problemas vivenciados pelos moradores, tudo através de uma linguagem dinâmica, típica das redes sociais.

A página do Maré Vive no facebook, em agosto de 2016, conta com mais de setenta e oito mil seguidores, e já é considerada um dos principais veículos para saber sobre as ações que estão ocorrendo no bairro. Rapidamente dados são postados, contribuições de informações são compartilhadas e, muitas vezes, em dias de operação policial ou durante ações do poder paralelo, é através da página Maré Vive que moradores e profissionais que atuam no bairro ficam sabendo sobre os riscos que correm em determinada localidade e quais áreas evitar.

⁷ Disponível em: <<http://www.brasil247.com/pt/247/favela247/159388/Jornal-O-Cidad%C3%A3o-se-adequa-%C3%A0s-necessidades-da-Mar%C3%A9.htm>> Acesso em: 06 ago.2016

Figura 5 - Postagem da página Maré Vive



Fonte: Página do Facebook Maré Vive em 2/12/2015

Pouco a pouco, a resistência dos moradores da Maré foi se consolidando de maneira cada vez mais ativa e propositiva. Para exemplificar, recorremos anteriormente à carta de dona Orosina enviada para Getúlio Vargas denunciando a extorsão dos militares, à organização e ida de moradores à Câmara dos Vereadores para exigir seus direitos, à criação das associações que foram se fortificando a cada nova adversidade enfrentada, ao movimento de construção literal do chão do bairro através dos aterramentos; foi citada, também, a criação do Jornal União da Maré, a perpetuação de suas propostas através do jornal O Cidadão e, mais recentemente, através dos perfis nas redes sociais, como os da página Maré Vive. Um conjunto de exemplos pontuais que, longe de esgotar as dezenas de ações desempenhadas pelos moradores da Maré na busca do reconhecimento e garantia de seus direitos básicos de cidadãos, buscou deixar mais nítido o engajamento e a atitude mobilizadora tão presentes na história da Maré.

Embora a Maré tenha sido oficialmente reconhecida como um bairro nos anos 1990, pela Lei nº 2119/94, essa mudança de status teve pouco impacto no cotidiano dos moradores no que tange a garantia de direitos e na integração com o restante da cidade. Ainda hoje, diversos moradores da Maré, vinte anos depois da promulgação da lei, se identificam como de Bonsucesso, ao invés de moradores da Maré, ainda associada a um espaço de extrema precariedade na dinâmica da cidade.

Seguindo rumo à conclusão dessa primeira parte, um ponto lamentável, mas necessário de ser mencionado é a entrada das forças militares na Maré, em 2014. Com repercussões tão ou mais desastrosas do que as realizadas há 60 anos.

Na manhã do dia 5 de abril de 2014, 2.700 homens de tropas federais comandadas pelo Exército entraram na Maré⁸. Iniciava-se a operação São Francisco. Com 2.050 homens da Brigada de Infantaria Paraquedista do Exército, 450 da Marinha, 200 da Polícia Militar e uma equipe avançada da 21ª DP (Bonsucesso)⁹, alguns dos objetivos anunciados dessa operação seriam preparar o terreno para a implantação de uma UPP na localidade, além de coibir a ação de traficantes e garantir a segurança dos moradores.

O termo UPP deriva de Unidade de Polícia Pacificadora, programa implantado pela Secretaria de Segurança do Rio de Janeiro, em 2008. Segundo informações disponíveis no site UPP RJ: "O Programa engloba parcerias entre os governos – municipal, estadual e federal – e diferentes atores da sociedade civil organizada e tem como objetivo a retomada permanente de comunidades dominadas pelo tráfico, assim como a garantia da proximidade do Estado com a população.". Entretanto sua eficácia, a longo prazo, é vista com reticências:

Por ser na prática uma microrreforma da polícia sem pretender ser isso, que a UPP é vista pelos moradores das comunidades como um experimento frágil, de futuro incerto, e que talvez não passe de um casuísmo, mobilizado apenas para atender aos imperativos dos grandes eventos que serão realizados no Rio de Janeiro. (BURGOS et alii, 2011)

Publicado no Diário Oficial da União em 31 de março de 2014, o decreto, assinado pela presidente Dilma Rousseff, que autorizava o emprego das Forças Armadas na Garantia da Lei e da Ordem (GLO) no Complexo da Maré¹⁰ foi uma solicitação do então governador Sérgio Cabral que, diante da proximidade da Copa do Mundo de 2014, constatou que era o momento mais adequado para reforçar a segurança naquela região.

Após as antecipadas comemorações do governo do Estado pela ocupação pacífica, evidências foram surgindo e demonstrando a problemática que aquela ocupação representaria. Poucos dias depois da entrada dos militares, parte desse grupo denunciou as más condições de trabalho às quais estavam expostos, como noticiaram alguns veículos de comunicação:

Militares que ocupam o Complexo da Maré, na zona norte do Rio, denunciam a situação precária do local onde estão vivendo. Um vídeo gravado por um morador mostra os agentes deitados no chão de um campo de futebol da região, por falta de alojamento. Segundo os militares, não há descanso durante o horário de trabalho e os banheiros químicos não têm condições de higiene. (Disponível em: <<http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/soldados-do-exercito-denunciam-mas-condicoes-de-trabalho-no-complexo-da-mare-11042014>> Acesso em: 21 fev. 2016)

⁸ Disponível em: <<https://anistia.org.br/ocupacao-militar-complexo-da-mare-rj/>> Acesso em: 21 fev. 2016

⁹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/04/forcas-armadas-assumem-ocupacao-de-15-comunidades-da-mare-rio.html>> Acesso em: 21 fev. 2016

¹⁰ Disponível em: <<http://www.defesanet.com.br/mout/noticia/14813/Mare--Forcas-Armadas-sao-autorizadas-a-atuar-em-operacao-de-GLO-no-Rio/>> Acesso em: 21 fev. 2016

Mais alguns dias depois da ocupação, surgiu denúncia de abuso de poder, conforme veiculado no jornal Maré de Notícias, sobre o espancamento e tortura psicológica realizada por policiais em cinco jovens entre 19 e 22 anos.¹¹ Nos meses seguintes à ocupação, novas denúncias de arbitrariedade eram divulgadas, seja na grande mídia, seja nos meios comunitários e alternativos de comunicação. De um lado, os moradores acusavam os militares de abuso de poder e despreparo para lidar com a situação imposta, do outro, soldados afirmando ataque por parte de alguns moradores. Em meio a tudo isso, ainda havia o tráfico de drogas que não deixou de ocorrer e constantemente entrava em confronto com as forças armadas, transformando a Maré em uma permanente zona de guerra.

Fotografia 2 – Ocupação de Militares na Maré



Fonte: Foto de Fábio Teixeira/UOL. Disponível em:

<<http://eleicoes.uol.com.br/2014/album/2014/10/26/militares-atuam-no-complexo-de-favelas-da-mare-na-zona-norte-do-rio.htm#fotoNav=1>> Acesso em: 21 jan. 2016.

Após um ano de ocupação, alguns dados sintetizam o impacto da presença das forças militares da Maré: foram 30 mortes, mais de 100 feridos, destes, 51 eram militares, 1.025 apreensões de drogas e veículos, 570 prisões de suspeitos por desacato à autoridade e 224 apreensões de menores.¹² De todos os dados, o que provavelmente mais chama a atenção é o custo dessa cruzada na Maré: em 15 meses, foram gastos R\$599 milhões de reais, o equivalente a, aproximadamente, mais de 1 milhão de reais por dia de ocupação.

Esse valor fica ainda mais alarmante quando comparado com o que foi investido pela prefeitura do Rio em programas sociais nos últimos seis anos.

¹¹ Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/mare-vida-sob-a-ocupacao/>> Acesso em: 21 jan. 2016

¹² Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-03-28/trafico-resiste-apos-um-ano-de-ocupacao-militar-na-mare.html>> Acesso em: 21 jan. 2016

Em seis anos, os investimentos em programas sociais da Prefeitura do Rio foram pouco mais da metade dos gastos federais com a ocupação militar do complexo de favelas da Maré (zona norte), que durou 15 meses. Enquanto a atuação da Força de Pacificação – integrada por militares das Forças Armadas – custou R\$ 599,6 milhões no período, o município investiu, desde 2009, R\$ 303,63 milhões na área. (Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/blogs/estadao-rio/na-mare-ocupacao-militar-custou-o-dobro-dos-gastos-sociais-nos-ultimos-seis-anos/>> Acesso em: 21 fev. 2016)

Passados quase dois anos da ocupação, a vindoura UPP nunca saiu do papel. Em outubro de 2015, o secretário de segurança do Rio de Janeiro, José Mariano Beltrame, confirmou a instalação de 4 unidades para o primeiro trimestre de 2016¹³, entretanto, em 21 de março de 2016, em audiência na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj), o secretário informou que não há mais prazo para a instalação de UPP na localidade: “A UPP da Maré não vai ser feita. Nós vamos, exatamente, usar estes efetivos [que seriam utilizados na Maré] no sentido de consubstanciar e consolidar vitórias que já temos historicamente”.¹⁴

A situação de violência e insegurança na Maré permanece a mesma, ou até maior, do que antes da ocupação militar, escolas foram fechadas em 2015 devido às incursões surpresas da polícia pela manhã, que colocavam em risco a vida de alunos, mortes por bala perdida continuam sendo parte do cotidiano do bairro, assim como denúncias de violências policiais ou repressões feitas por traficantes.

Em 15 de setembro de 2015, Walmyr Junior, professor e morador da Maré teve seu artigo ‘Pacificação na Maré é sinônimo de medo’ publicado no site do Jornal do Brasil, em que ele exemplifica a barbárie cotidiana na qual todos que vivem ou transitam pela Maré são submetidos.

Não temos a garantia de um dia de paz. Linha Amarela interditada, uma pessoa baleada, crianças sem aula, trabalhadores sem poderem ir trabalhar e o dia repleto de tiroteios. É rotina no Complexo da Maré. Hoje, a chuva que caiu na Maré foi de ‘bala’. Os moradores da Nova Holanda, Baixa do Sapateiro, Vila do Pinheiro e Vila do João sofreram o dia inteiro com trocas de tiro entre policiais do Bope e criminosos armados. (...) Se a polícia fosse sinal de paz dentro do território, não passaríamos pelo que passamos diariamente no Complexo da Maré. Somos obrigados a conviver com tanta contradição. Falta hospital, escola, saneamento, lazer e tantas outras coisas, mas o Estado só manda polícia, polícia, polícia. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/comunidade-em-pauta/noticias/2015/09/15/pacificacao-na-mare-e-sinonimo-do-medo/>> Acesso em: 06 ago. 2016.

¹³ Disponível em: <<http://extra.globo.com/casos-de-policia/novo-curriculo-de-formacao-da-pm-do-rio-preve-estagio-com-pistolas-de-choque-em-favelas-com-upp-17752750.html>> Acesso em: 06 ago. 2016

¹⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/03/upp-na-favela-da-mare-no-rio-nao-sera-feita-neste-ano-diz-beltrame.html>> Acesso em 06 ago. 2016

Como foi dito ao iniciar a narrativa sobre a ocupação militar na Maré realizada em 2014, essa é uma parte trágica da história do bairro que, infelizmente, acaba ganhando mais repercussão do que todos os diversos atos positivos realizados pelos moradores ou ações das associações, ONGs e escolas da região. A violência tem o poder de eclipsar tudo o mais que se manifesta ao seu redor, dá mais audiência, é mais vendável, por isso comumente associa-se muito mais a história da Maré à violência do que aos processos de conquista e luta de seus moradores.

Enfatizo que não há nesse trabalho a intenção em fazer uma estetização da precariedade, em ampliar pela lupa da condescendência as mazelas da Maré e as faltas que permeiam a vida de seus moradores. Em todo caso, considero importante deixar minimamente clara e definida, através de sua história de formação e consolidação, a localidade em que se situa a escola na qual estarei pesquisando os temas principais dessa dissertação, bem como a importância de diversos sujeitos envolvidos ao longo desses 70 anos no processo de tessitura da Maré.

Antes de concluir essa breve retrospectiva da história de construção da Maré, cabe mencionar os processos atuais de ressignificação do bairro, as intervenções culturais, os processos de fortalecimento da identidade do morador mareense, bem como as ações de diversos sujeitos que pensam a Maré para além dos clichês.

Entre alguns exemplos atuais dessa reafirmação estão o Museu da Maré, fundado em 2006, como espaço de preservação de memórias, das referências históricas da comunidade, de encontro com o passado e reconhecimento das condições iniciais do espaço e de seus primeiros moradores. O museu se preocupa não só em expor documentos, mas em reproduzir depoimentos dos moradores, reconstruir réplicas das primeiras moradias, enaltecendo o início deste grande complexo.

Além do Museu da Maré, há também outras consideráveis iniciativas como o projeto Travessias da Arte Urbana Contemporânea que, idealizado pelo Observatório de Favelas, tem como principal objetivo, além de possibilitar um espaço para levar a arte à Maré, tornar os moradores da localidade protagonistas das produções artísticas expostas, propondo questionamentos enriquecedores para a comunidade local.

O projeto pretende promover o encontro de experiências estéticas, uma troca entre os artistas consagrados com os artistas locais. Como a arte, como expressão da vida social, se faz presente em comunidades populares? Como a arte feita na Maré representa a vida da própria comunidade, marcada pela violência e pelo estigma social? Como a arte contemporânea, muitas vezes vista como uma “arte de elite”, pode se inserir na comunidade da Maré sem ser impositiva, mas dialógica? (Site

Travessias, disponível em: <http://2013.travessias.org.br/apresentacao/>, acesso em: 2 dez. 2015.)

A mais recente iniciativa, que teve sua primeira edição em setembro de 2015, é o evento Comida de Favela, que se apropria da moda dos eventos gastronômicos na cidade, metabolizando tal tendência pelas cores autênticas da comunidade em um processo de enaltecimento da culinária e dos estabelecimentos do local.

2 A EJA: DAS CAMPANHAS DO PASSADO AOS DILEMAS DO PRESENTE

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil percorreram um longo caminho até que ela se consolidou como modalidade da educação básica, direito inalienável de todo cidadão.

Para abordar a EJA, recorreremos a um recorte histórico que irá do final da década de 1940, com a criação da Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) até os anos 1985, com a inserção da EJA na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, através do Programa Especial de Educação (PEE). A proposta é fazer uma trajetória histórica que se deslocará de maneira temporal e espacial, evidenciando, através da exposição de representativas ações e campanhas, como a EJA começou a ser abordada com um mínimo de seriedade no âmbito nacional, seus diversos desdobramentos ao longo das últimas décadas até, mais recentemente, as políticas educacionais voltadas para essa modalidade na cidade do Rio de Janeiro, em outras palavras, iremos desenvolver uma linha do tempo que seguirá a discussão da EJA do Brasil para o Rio, de Gaspar Dutra a Leonel Brizola.

Ao selecionar este período, busco demonstrar a evolução da compreensão da EJA enquanto modalidade e como diferentes governos se apropriaram dessa questão através de vários interesses e encaminhamentos, pontos que considero relevantes na composição das demais questões abordadas neste trabalho. Dessa maneira, me desobrigo a realizar uma imensa digressão evocando a clássica história da educação de jovens e adultos desde o período colonial, retomada histórica que aqui considero desnecessária por entender que as exposições pretendidas nessa parte já estão contempladas no recorte proposto. Além do mais, cabe salientar que a EJA só foi protagonista em uma ação do Estado brasileiro em meados dos anos 1940, pois, embora já na Constituição de 1824, tivéssemos, em seu artigo 179º, a garantia de “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos.¹⁵”, a efetividade desse direito demonstrou-se nula, já que não havia por parte do Império, nem do Governo nas décadas seguintes, uma preocupação real em atender à população adulta sem escolaridade.

Contextualizando como a educação se encontrava no Brasil no período inicial de nosso recorte, notamos que, segundo o IBGE (2007), na década de 1940, o país contava com uma população com 15 anos ou mais de 23.648 milhões de pessoas, das quais 13.269 milhões eram

¹⁵ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em 24 jan. 2016

analfabetas, o que representa uma taxa de analfabetismo de 56,8%. Outro dado alarmante, que ratifica a baixíssima escolaridade da população dessa época, é o grau de retenção de pessoas no sistema educativo, indicado pela taxa de escolarização. Em 1940, apenas 30,5% das pessoas de 7 a 14 anos frequentavam a escola, o que nos indica que praticamente dois terços dos brasileiros desta faixa etária estavam fora das escolas.

Neste cenário, com mais da metade de população analfabeta e grande parte das crianças e jovens fora das escolas, é que, com o fim do governo Getúlio Vargas, em 1945, o novo presidente Eurico Gaspar Dutra pôs em ação uma de suas promessas eleitorais: criar uma campanha de alfabetização de âmbito nacional para acabar com o analfabetismo no Brasil.

É implantado, então, em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), primeira iniciativa do Estado brasileiro para a Educação de Jovens e Adultos.

Além do contexto educacional exposto acima, é importante lembrar o contexto político desse período. Após Getúlio Vargas ter sido deposto em 1946, o Brasil passava pelo processo de redemocratização, uma nova Constituição havia sido promulgada e o Estado Novo chegava ao fim. Neste mesmo contexto, avançava no país o processo de industrialização e urbanização, motivos pelos quais, também, era importante para o governo aumentar seu contingente eleitoral, o voto facultativo para analfabetos só foi reconhecido em 1985, e qualificar a mão de obra disponível.

Acompanhando o início da CEAA, se desenvolvia também no Brasil um discurso contra o analfabetismo que, por sua vez, acabava se configurando em um discurso contra o analfabeto. Incentivados por um distorcido senso de desenvolvimento social, o preconceito e a discriminação eram ampliados até mesmo por figuras renomadas do cenário político e intelectual.

Havia uma influência muito grande dos médicos, numa visão higienista do problema. Desde os anos de 1920, Miguel Couto, particularmente, havia chamado o analfabetismo de uma “chaga” nacional. O analfabeto era visto então como incapaz, incompetente para o novo Brasil que se anunciava. “Erradicar o analfabetismo” era quase entendido como “erradicar o analfabeto”, como se erradica uma praga. (FÁVERO, 2016)

Nesta perspectiva, o sujeito analfabeto, na concepção da CEAA, era aquele que representa a falta, a negação, a nulidade. O espaço vazio personificado por esse aluno deveria ser preenchido intelectualmente com os saberes legitimados da sociedade através do ensino “civilizador”.

A culpabilização pela não escolarização era depositada totalmente na conta desse aluno adulto que precisava instruir-se para evitar o atraso do desenvolvimento do país. Tal carga de responsabilidade era tamanha e tão perversamente construída, que, segundo palavras de Lourenço Filho, educador, diretor do Departamento Nacional de Educação e responsável por promover a campanha, a alta taxa de analfabetismo da população adulta ameaçava também a sobrevivência das novas gerações: “onde a maioria do povo é analfabeto, há maiores índices de mortalidade infantil. Educar os adultos é, assim, salvar a própria vida das crianças.” (LOURENÇO FILHO, 1949 *apud* CARVALHO, 2009).

Acentuava-se, assim, o silenciamento da parcela não escolarizada das classes populares, enquanto se reforçava a ideia de que esses sujeitos não eram cidadãos plenos por não dominarem os códigos de leitura e escrita.

“As políticas de alfabetização têm sustentado as motivações de que o acesso à cidadania só é possível via alfabetização e escolarização cada vez mais exigidas pelas demandas tecnológicas da produção econômica e das novas regras do mercado” (ALVARENGA, 2009, p. 206)

Como notaremos mais adiante, conforme fomos acompanhando o surgimento e desenvolvimento de novos projetos visando a alfabetização de adultos no Brasil, ficará cada vez mais claro que promover essa estreita relação entre cidadania e alfabetização está atrelado muito mais ao atendimento de demandas econômicas, do que a reparação de injustiças sociais. Em outras palavras, na história da educação de jovens e adultos no Brasil, os interesses do mercado, a influência, e pressão, de parâmetros internacionais e a busca pelo aperfeiçoamento da mão de obra para atender o crescimento industrial têm muito mais influência na propagação de tais projetos do que qualquer percepção pelos governos da necessidade de garantir o direito à educação para aqueles que, por algum motivo, foram excluídos dos sistemas de ensino.

Retornando a CEAA, a despeito dos equívocos na concepção educacional dos alunos jovens e adultos não alfabetizados, a campanha avançou por grande parte do Brasil, estando presente em quase todos os estados. Ainda assim, mesmo com toda a expansão e as expectativas, a campanha não atingiu seus objetivos. Provável motivo para esse não avanço deve-se ao caráter improvisado na formação dos professores, aos espaços despreparados para as turmas e ao fraco material didático, como informa o professor Osmar Fávero:

Desde a CEAA se percebe que escolas improvisadas, com professores improvisados, mesmo usando material didático específico, não dão conta de um processo educativo tão amplo. Em particular, o material didático desse período é muito pobre. As

cartilhas distribuídas pelo Ministério da Educação foram elaboradas com base no chamado Método Laubach – parte do ABC, do a, e, i, o, u e apresenta algumas “historinhas” para adultos, quase uma transposição de conteúdos e modos de trabalhar típicos da escola primária para crianças. (FÁVERO, 2016)

Outro motivo que fez com que a campanha não avançasse como o planejado era o pouco efeito alcançado nas zonas rurais, o que fez com que Lourenço Filho criasse um desdobramento do CEAA, dessa vez voltado para as especificidades rurais. Em 1948, era criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

A CNER tinha como objetivo não só alfabetizar, mas mudar a realidade da população rural, aprimorando suas condições de trabalho, produção e até higiene. Embora, segundo Vanilda Paiva, a criação da CNER tenha sido “um dos pontos altos em favor do ensino rural” (p. 225, 2015), a visão do analfabeto, e ainda por cima analfabeto rural, como alguém carente de orientação social e política, que precisa de instruções para se desenvolver melhor, era evidente.

Ainda segundo a mesma autora, ao problematizar as intenções da CNER:

Encontramos a crença de que os problemas do meio rural podem ser solucionados através da educação, da difusão da ideia e do valor da autoajuda; contudo, a ela se associam ainda outras características do ‘otimismo pedagógico’. Desvincular-se a reflexão sobre os métodos educativos a serem empregados na comunidade – no caso a ‘organização social da comunidade’ – da reflexão sobre a sociedade como um todo, sobre o seu modo de produção, sua formação social e suas consequências. A mera aplicação de certas técnicas sociais, sem a análise nem a contestação dos postulados básicos da ordem socioeconômica e política, seriam suficientes para provocar o desenvolvimento, pois as causas do atraso se encontrariam na escassa preparação do homem do interior. (PAIVA, 2015, p. 225-226)

Em síntese, a CNER, apesar das possíveis boas intenções de conscientização e desenvolvimento dos alunos de zonas rurais trazidas em seus discursos, na prática, não avançava muito além do que a própria CEAA promulgava, entrando na contradição de muitos projetos e campanhas do governo destinadas a educação de jovens e adultos.

Por um lado, reconhece-se que é preciso oferecer à população algo mais que a simples alfabetização ou aprendizagem das primeiras letras; por outro, as condições objetivas de oferta dos cursos só permitem, mal e mal, a iniciação à leitura e escrita. Em geral, os alfabetizadores das campanhas não tinham formação para o magistério, recebiam apenas um treinamento aligeirado; os espaços para realização das aulas eram improvisados; o tempo das aulas resumia-se a duas horas diárias, no período noturno, e o material didático era bastante pobre. (CARVALHO, 2009, p. 25-26)

Presidida por Anísio Teixeira, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep, que hoje chama-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em meados dos anos 1950, ao realizar pesquisas sobre a educação brasileira, constatou que um

dos principais problemas das campanhas anteriores era seu perfil quantitativo, ou seja, as campanhas destinadas a educar de maneira maciça um imenso grupo de pessoas não estavam apresentando os resultados esperados, por isso, o Inep propôs a criação de uma ação menor, mais pontual, que atuaria de maneira experimental no município mineiro de Leopoldina. Foi nessa perspectiva que surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Ao contrário das campanhas anteriores, dessa vez a educação de jovens e adultos estava secundarizada, ficando o foco no aprimoramento da educação regular primária. O argumento era que não adiantava gastar muitos recursos com a educação de jovens e adultos se a educação regular continuasse a produzir mais analfabetos, se a intenção era ‘erradicar’ o analfabetismo seria mais produtivo, nesta linha de raciocínio, concentrar investimento na educação regular.

O que chama a atenção nessa postura é que, nos anos 1950, a situação da baixa escolaridade e do alto analfabetismo no Brasil ainda eram graves, pois 15 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais ainda eram analfabetos, o que representava 50% dessa parcela da população, ainda assim, considerava-se uma atitude menos importante a educação voltada para esse grupo. Outra questão que também chama a atenção é o fato de que todas essas ações serem ‘campanhas’ ao invés de políticas públicas. Em nenhum momento pensava-se em garantir institucionalmente a educação básica para alunos jovens e adultos, o que se via eram sempre campanhas com o intuito de resolver de maneira acelerada a falta de escolarização de parte da população, o que, mais especificamente no caso dos adultos era o analfabetismo.

Quando a EJA não é pensada como um direito, o que de fato é, o que muito se ouve são discursos que, variando em cima da mesma argumentação, defendem que o foco deveria ser garantir a educação de qualidade para crianças, pois, com o tempo, os adultos não escolarizados não serão mais um problema e a EJA será desnecessária, ou ainda, que garantir direitos a analfabetos é um problema, pois não os incentivaria a sair dessa condição. Essa linha de pensamento estava presente na fala de Lourenço Filho, durante o CEAA; reaparece na CNEA e ainda é possível encontrá-la, sem dificuldade, atualmente.

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. (Jornal do Commercio, 12 out. 1991 *apud* DI PIERRO & GALVÃO, 2007)

Adylson Motta, presidente do Tribunal de Contas da União, entende que o direito do analfabeto ao voto é um retrocesso. ‘Eu sou contra o voto do analfabeto porque sou a favor da alfabetização’, diz ele. Tenho convicção que o maior entrave à alfabetização foi exatamente o voto do analfabeto, a partir daí acabou todo movimento de alfabetização de adultos.’

(Disponível em <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2006-08-02/para-presidente-do-tcu-parte-das-contas-irregulares-se-deve-falta-de-informacao>> Acesso em: 30 jan. 2016)

De maneira pouco sutil, o que está se dizendo é que é mais viável investir em população que futuramente será economicamente ativa do que gastar tempo e recursos com adultos já inseridos em uma dinâmica social precarizada.

Retornando às campanhas, assim como a CEAA e a CNER, a CNEA não atingiu a contento seus objetivos. A experiência da CNEA em Leopoldina não foi suficiente para servir de parâmetro para outros municípios e a desigualdade educacional, seja na educação regular ou em jovens e adultos, ainda permanecia preocupante.

Apesar das malfadadas campanhas, uma guinada na educação de jovens e adultos estava para acontecer, guinada esta que iniciaria o que Haddad e Di Pierro (2000) chamaram de “período de luzes para a educação de jovens e adultos”.

Esse ‘iluminado’ período inicia-se mais precisamente após o II Congresso Brasileiro de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, e vai até o início do regime militar, em 1964. A importância desse momento reside na confluência do surgimento de diversos movimentos importantes, além da mudança e avanço na maneira como a educação de jovens e adultos era compreendida. Com relação a essa mudança de compreensão da EJA, pode-se dizer que cada vez mais os professores compreendiam o aluno adulto como um sujeito de direito, portador de saberes e experiências significativas, em contraposição ao paradigma das campanhas anteriores que caracterizavam o aluno adulto como ignorante, incapaz e, até mesmo, responsável pela sua condição social precária.

No que tange à maneira como o processo pedagógico deveria ser conduzido na educação de adultos, havia também a compreensão da necessidade de abandonar a reprodução de práticas de turmas regulares em turmas de adultos, isto é, educandos jovens e adultos deveriam ter metodologia e material didático específicos, ao invés de apenas, quando muito, adaptações do conteúdo infantil.

Não se pode dizer, entretanto, que todos os participantes do Congresso compartilhavam uma concepção semelhante sobre a educação de adultos, havia variadas posições ideológicas e divergentes visões.

Ao lado dos que argumentavam a favor de uma educação de adultos que servisse de ‘instrumento que previne a subversão’ ou dos que aconselhavam ‘um procedimento cauteloso, para evitar perturbações sociais’ (...) estavam os que clamavam pela erradicação do analfabetismo a fim de que pudessem ter no Brasil uma ‘verdadeira democracia’ e esta somente seria possível ‘quando todos os maiores de 18 anos souberem ler a chapa do candidato de sua escolha e pensarem na atuação, capacidade e trabalho de cada um frente à coisa pública’ (PAIVA, 2015, p. 237)

Ainda assim, prevaleceu no Congresso a compreensão de que os parâmetros, que até então guiavam as campanhas anteriores, deveriam ser mudados, pensando a educação de adultos não apenas como oferta de conteúdo escolar, mas como possibilidade de proporcionar um espaço para problematizar a situação desse educando em seu contexto social e oportunizar seu desenvolvimento crítico.

As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 113)

Além dos avanços encaminhados no Congresso, houve muitos outros movimentos importantes nesse período, como, por exemplo: o Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler e o Programa Nacional de Alfabetização. Neste último, cabe destacar a participação de um nome de inquestionável importância para a educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo, trata-se de Paulo Freire.

Freire começou a ser reconhecido no âmbito nacional quando destacou, no II Congresso Brasileiro de Educação de Adultos, que o analfabetismo do Nordeste era mais uma questão social do que meramente educacional, defendendo que mais do que pensar em enfrentamentos ao analfabetismo, deveria se enfrentar a miséria da população, situação que potencializava todas as demais mazelas da região. Freire também ratificou a ideia de que o analfabeto adulto era alguém com riqueza cultural e que tais experiências deveriam ser valorizadas através de uma prática educativa que dialogasse com sua realidade, ao invés de um ensino mecanizado e conteudista.

Através desse ensino, Freire acreditava que os educandos tomariam consciência de sua condição e a transformariam, ampliando suas percepções sobre as relações sociais, econômicas e políticas do mundo.

Aos poucos, as ideias de Freire foram ganhando cada vez mais força, até que em 24 de janeiro de 1963 teve início, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, a primeira aula, em caráter experimental, de seu projeto de alfabetização. A proposta do projeto era alfabetizar 380 moradores da região em 40 horas.

O grande diferencial do projeto de alfabetização de Paulo Freire residia no caráter político presente no conteúdo das aulas. Inicialmente discutia-se um tema gerador de caráter político-social, em seguida, palavras relacionadas ao tema discutido, e que faziam parte do universo vocabular dos alunos, eram usadas como ponto de partida para, através de seu desmembramento, estudar as famílias silábicas.

Antes de prosseguir, vale um rápido esclarecimento. Ainda é comum perceber uma errônea associação entre esse método de alfabetização que parte da palavra para depois estudar as sílabas como sendo o ‘método Paulo Freire’. Na verdade, esse método analítico é conhecido como palavração, ou seja, parte das unidades de significado para em seguida abordar as sílabas.

Comênio é apontado como introdutor do método da palavração, por volta da segunda metade do século XVII. Ao longo da história de sua utilização, algumas das vantagens destacadas têm sido: a ligação entre a palavra e a unidade do pensamento (percepção de ideias); a ênfase no significado; a busca de leitura como fonte de prazer e informação. (Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodos-de-palavracao-e-de-sentenciacao>> Acesso em: 31 jan. 2016)

Portanto o que diferencia a abordagem freireana, ratificando, está muito mais ligado ao aspecto político e pedagógico da leitura da palavra a partir da problematização da realidade, do que necessariamente à maneira como as palavras são apresentadas. Além do esclarecimento sobre a equivocada associação comentada no parágrafo anterior, essa observação será importante quando fomos abordar, mais a frente, a prática pedagógica desempenhada pelo Mobral.

Voltando a Angicos, a experiência de Freire foi um sucesso. Na última aula, a turma contou com a presença do então Presidente da República João Goulart, que se surpreendeu com os resultados obtidos naquele local. A repercussão das “40 horas de Angicos” ganhou espaço na imprensa nacional, que destacava o caráter ‘revolucionário’ do método empregado por Freire, e também na imprensa internacional, como mostra recorte do New York Times, de junho de 1963.

A experiência realizou-se na cidade de Angicos, com emprego do método revolucionário do Prof. Paulo Freire da Universidade do Recife. O curso iniciou com 299 alunos matriculados e foi concluído com 400. O sucesso foi total. Com cerca de 35 horas de aulas, todos os alunos estavam lendo e escrevendo cartas, até de aprenderem noções de política e higiene. (Fonte: Jornal do Brasil, 19 mar. 1963, p.8)

Figura 6 – Notícia no jornal New York Times sobre ação de Paulo Freire em Angicos

BRAZIL CONDUCTS A LITERACY DRIVE

The literacy campaign got started here through the efforts of a group of university students and young professors. (...) After 36 hours of literacy and civic-orientation classes, 150 adults completed the course and 135 were considered literate on the basis of written tests and letters written to President Goulart. The students were also graded on political awareness. (...)The audio-visual method for the course was devised by Prof. Paulo Freire of the University of Recife. (Fonte: New York Times, 2 jun. 1963, p. 18)

No mesmo ano da experiência em Angicos, Paulo Freire foi convidado por Paulo de Tarso, Ministro da Educação, para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, plano este oficializado no ano seguinte, através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, contendo já em seu primeiro artigo a significativa importância de Freire em sua condução: “Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.”¹⁶

O Plano Nacional de Alfabetização, embora tivesse Paulo Freire como um dos principais nomes, ainda continha resquícios das velhas campanhas de alfabetização, como o caráter quantitativo, claramente visível em seu principal objetivo: alfabetizar 5 milhões de adultos em dois anos.¹⁷

De todo modo, o Plano não logrou êxito, tendo durado apenas alguns meses devido ao início do regime militar. Em março de 1964, o presidente João Goulart foi deposto e uma

¹⁶ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 07 ago. 2016

¹⁷ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27097/programas-de-alfabetizacao-nao-conseguiram-atingir-metas/>> Acesso em: 07 ago. 2016

junta militar assumiu o poder, encerrando as ações do Plano e prendendo Paulo Freire, em junho daquele mesmo ano, sob a acusação de propagar ideias subversivas.

O coronel Hélio Ibiapina, ao pedir a decretação da prisão preventiva do Professor Paulo Freire chamou-o de 'alienador sistemático para o marxismo' e 'mistificador, criador de um suposto método de alfabetização'. O Conselho de Justiça da 7ª Região Militar, atendendo ao requerimento do Coronel decretou por unanimidade a prisão do professor e de mais quatro pessoas, revogando outras duas (Fonte: Jornal do Brasil, 29 set. 1964, p.4)

As ideias de Paulo Freire já incomodavam alguns setores da sociedade antes do início do regime militar, tendo encontrado neste a ferramenta para pôr fim à mudança educacional em curso. Esse incômodo é exemplificado desde o nome de “praga comunista” dada à experiência de Angicos por fazendeiros locais (FERNANDES, 1994, *apud* GADOTTI, 2013) até às ‘preocupações’ expostas na imprensa.

Figura 7 – Manchete de O Globo sobre trabalho comunizante na alfabetização

Professôres Acusam o MEC de Trocar a Alfabetização Pelo Trabalho Comunizante

Fonte: O Globo, 9 jan. 1964, p. 11

Sabemos que o aludido método de ensino em si, nada de especial encerra, não constituindo inclusive novidade na matéria. Mas também sabemos, e é notório, que ele está sendo usado em toda a plenitude como instrumento de doutrinação marxista. Ainda não há muitas semanas, a Professora Sandra Cavalcanti, Secretária de Serviços Sociais da Guanabara, em palestra pela televisão dava o seu depoimento pessoal de que pudera observar no Nordeste, sobretudo em Pernambuco, quando turmas inteiras, instruídas pelo método em questão, evidenciavam profunda vinculação com os conhecidos 'chavões' comunistas, dando às palavras 'greve', 'reformas', 'revolução' e outras, sentido inteiramente subversivo. (O Globo, 14 fev. 1964, p.15)

Não só Paulo Freire, mas também diversos outros militantes, professores, estudantes e sindicalistas foram presos sob a mesma acusação de vinculação com perigosas ideias comunistas. Materiais didáticos também foram apreendidos e destruídos e a potencial chance de mudança e democratização educacional no Brasil chegava ao fim.

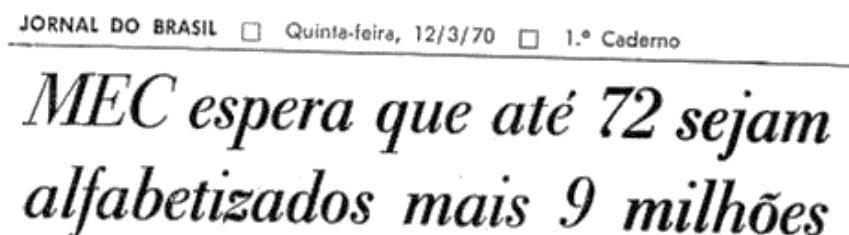
Após o término do Plano Nacional de Alfabetização, a educação voltada para adultos foi deixada de lado nos primeiros anos de ditadura, tendo retornado em 1967 com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral.

Criado pela Lei nº 5379 de 15 de dezembro de 1967, com a ementa ‘Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos¹⁸, o Mobral foi a tentativa do governo militar de elevar a escolaridade da população brasileira, tendo o analfabetismo de adultos como seu principal alvo inicial, como podemos comprovar no Parágrafo Único de seu primeiro artigo:

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária. (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm> Acesso em: 07 ago. 2016)

Em 1970, as atividades do Mobral se iniciaram. Com amplo investimento financeiro e retomando o caráter massivo presente em campanhas da década passada, o Mobral contou também com grande repercussão na mídia devido ao discurso do Governo que o anunciava como uma de suas principais prioridades, uma mudança com relação às campanhas anteriores e uma guinada em direção ao avanço e ao desenvolvimento do país.

Figura 8 - Manchete do Jornal do Brasil sobre expectativa de alfabetização do MEC



Fonte: Jornal do Brasil, 12 mar. 1970, p. 17

Dirigindo-se aos repórteres, o Ministro [Jarbas Passarinho] disse que não gostaria que o trabalho que o Mobral vai realizar seja caracterizado como uma campanha "As campanhas no Brasil são muito capasmódicas. Começam bem, mas, em geral acabam perdendo o seu ímpeto inicial. (...) Definindo o movimento como 'uma das

¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm> Acesso em: 07 ago. 2016

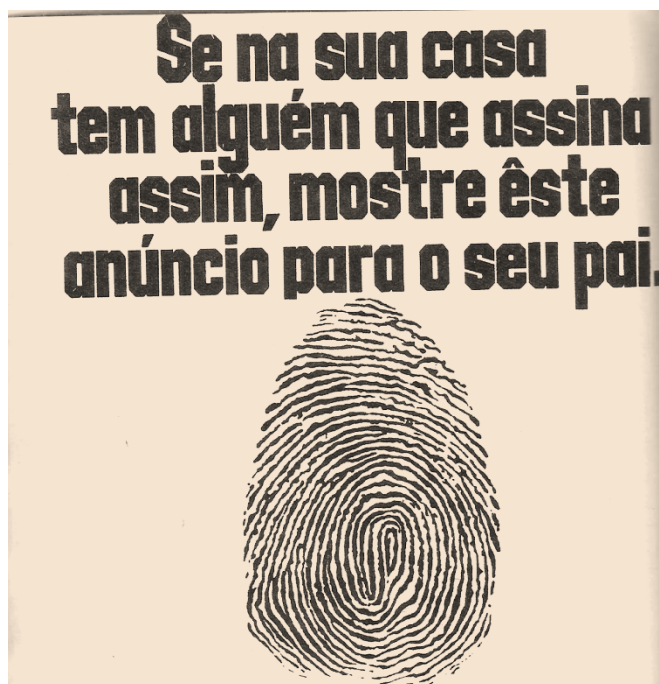
metas prioritárias do Governo Médici', o Sr. Jarbas Passarinho alertou o Sr. Mário Simonsen [economista, presidente do Mobral] dizendo que ele, no desempenho de suas funções só terá 'ônus e encargos'. O único bônus será a fascinante tarefa de participar do trabalho. (Jornal do Brasil, 5/6/1970, p. 5)

Havia, também, um grande incentivo ao engajamento popular na consolidação do Mobral. Propagandas em revistas, anúncios em rádio e televisão, além de músicas populares convocavam a população para atuar na captação de novos alunos, uma verdadeira caça ao analfabeto. Em uma propaganda intitulada “Ensine o caminho a quem não sabe”, vemos a foto de um homem idoso segurando um lápis e, abaixo de seu rosto o texto: “Sem precisar dar seu tempo, sem precisar dar dinheiro, sem precisar se envolver. Leve quantas pessoas puder para aprender com o Mobral. (...). É muito simples. Basta levar a pessoa que você quer ajudar a um posto do Mobral. Sua responsabilidade de bom brasileiro termina aí”, em seguida, em letras verdes bem maiores, a conclusão da convocação: “O Mobral faz o resto”.¹⁹

A urgência nessa captação e a maneira como tal demanda era propagada pode ser exemplificada também através de anúncios que a Editora Abril colocava em suas publicações. Um deles, em particular, chama a atenção tanto pelo texto quanto pelo veículo em que foi publicado. O anúncio, que traz o título “Se na sua casa tem alguém que assina assim [imagem de impressão digital], mostre este anúncio para o seu pai”, foi publicado no Almanaque Disney nº 1, de 4 de dezembro de 1970, e destinava-se aos pais das crianças leitoras de histórias em quadrinhos.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.propagandashistoricas.com.br/2014/10/mobral-ensinar-caminho-1973.html>>
Acesso em: 01 fev. 2016

Figura 9 – Anúncio Mobral em revista infantil



Abaixo do anúncio, o texto:

Quem assina assim merece a chance que o seu filho teve. Ensine o primeiro analfabeto que encontrar: sua empregada, o jardineiro, a irmã da costureira, a costureira, a manicure. Com o material do Mobral, você ensina qualquer pessoa a ler e escrever em 90 dias. Se você ajudar, e se todos ajudarem, em dez anos, ninguém mais usará essa assinatura ai acima. (Almanaque Disney, nº 1, 4/12/1970, Editora Abril, Disponível em: <http://ludy-quadrinhosdisney.blogspot.com.br/2011/04/uma-viagem-bordo-do-almanaque-disney-1_23.html> Acesso em: 01 fev. 2016)

As turmas do Mobral eram compostas por no máximo 25 alunos e no mínimo 15, cabendo aos alfabetizadores irem atrás de interessados em compor sua turma. A metodologia de alfabetização do Mobral, curiosamente, seguia muito do até então denominado 'método Paulo Freire', usando o desmembramento de palavras geradoras para estudar famílias silábicas e as recompondo para a formação de novas palavras. O grande diferencial aqui era a ausência total das discussões de cunho político e social, ao invés de palavras retiradas do meio social do educando, utilizava-se o mesmo grupo de palavras para aulas em todo o Brasil, promovendo um ensino homogeneizador e acrítico.

O MOBREAL irá fortalecer a ideia do analfabetismo como responsabilidade do indivíduo, como um problema de causa isolada e individual, sem relacioná-lo, por isso mesmo, às questões sociais, políticas e econômicas responsáveis pela sua produção. (ALVARENGA, 2009, p.208)

Sobre o material didático, era “produzido por equipes pedagógicas contratadas por empresas privadas e destinava-se a todas as regiões do país, não obstante as diferenças linguísticas e socioculturais das populações” (CARVALHO, 2009, p. 43)

Em resumo, através da baixa profissionalização dos professores envolvidos, do caráter altamente populista e da inadequação do material didático era um programa de alfabetização para adultos que representava a ideologia do regime militar através de seu ‘ensino neutro’.

A ‘neutralidade’ na educação, através da eliminação de seu conteúdo político, aliás, é tema recorrente em discussões educacionais até hoje, tendo encontrado mais força recentemente. Um exemplo da materialização desse discurso é o Projeto de Lei Nº 867/2014 de autoria do vereador carioca Carlos Bolsonaro, que “cria, no âmbito do sistema de ensino do município, o “programa escola sem partido”. Tal proposta também se manifesta em outros espaços e discursos, como os encontrados no site [EscolasemPartido.org](http://www.escolasempartido.org):

EscolasemPartido.org foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. Sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Por isso, sustentamos que todo professor tem o dever ético e profissional de se esforçar para alcançar esse ideal. (Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>> Acesso em: 01 fev. 2016.)

Tendo como força maior um discurso conservador que ganha espaço pelo país, exige-se um ensino não ‘doutrinador’, que privilegie o conteúdo, ao invés de um enviesamento político, indicando, com isso, que o professor deveria realizar apenas uma transmissão de conteúdo, sem nenhum tipo de interferência do seu ponto de vista. Entretanto, cabe trazer Freire para elucidar o questionável discurso a favor do ensino ‘neutro’, sem viés político, aparentemente presente, há 40 anos, na metodologia do Mobral e ainda ressoando na sociedade brasileira.

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (FREIRE, 1997)

Após a criação, em 1975, de uma Comissão Parlamentar de Inquérito para ‘investigar e analisar a atuação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), especialmente no

que concerne à celebração de convênios com os municípios²⁰, além de suspeitas sobre os índices de analfabetismo divulgados e um contínuo desprestígio do Movimento, que passou a ser associado a ensino de má qualidade, o Mobral foi encerrado em 1985.

Chegava ao fim, uma grande campanha de alfabetização de massa, que consumiu recursos financeiros elevados, reuniu técnicos de várias especialidades, e contou com o apoio federal e municipal de todo o Brasil, em acabar o analfabetismo, como se propunha. (CARVALHO, 2009, p.45)

Nesse contexto de avanços e retrocessos na maneira de compreender a EJA, cabe agora olhar para o Rio de Janeiro e ver como se deu o encaminhamento a essa modalidade.

Iniciaremos o percurso pela educação do Rio pelo mesmo ano do término do Mobral, 1985. Neste ano, é implementado nos CIEPs, pela Secretaria Municipal de Educação, o Projeto de Educação Juvenil (PEJ). Este projeto fazia parte do Programa Especial de Educação (PEE), coordenado por Darcy Ribeiro, cujo objetivo inicial era garantir, dentro da estrutura dos CIEPs, no horário noturno, espaço para que jovens de 14 a 20 anos, não escolarizados, pudessem se alfabetizar.

Cabe aqui uma quebra de fluxo para nos determos com mais calma sobre, afinal, o que eram os CIEPs, quais concepções essa proposta educacional trazia e qual seu legado. Compreendendo melhor o contexto histórico e parte do arcabouço ideológico, político e pedagógico desta estrutura, poderemos, mais adiante, abordar com mais consistência sobre como a Educação de Jovens e Adultos era encaminhada nessas escolas.

Em 1982, próximo do fim do regime da ditadura militar que vigorava no país desde 1964, portanto há dezoito anos, o Rio de Janeiro se destacava, assim como outros dez estados, por eleger um governador de oposição, tratava-se de Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Brizola inicia seu primeiro mandato de governador do Rio em 1983, tendo como principal projeto educacional os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projeto inovador na cidade, fruto das perspectivas pedagógicas de seu vice-governador, Darcy Ribeiro, e das concepções arquitetônicas de Oscar Niemeyer.

A criação dos CIEPs parte de uma crítica profunda do novo governo às ações dos governos anteriores no campo da Educação.

²⁰ Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/comissoes/comissao.asp?origem=SF&com=1521>>
Acesso em 01 fev. 2016

Dois fatos impressionam na educação brasileira: a magnitude da rede escolar pública e sua precariedade. (...) Embora nosso sistema educacional tenha saltado de seis milhões de pessoas em 1950 para 10 milhões em 1960, para 19 milhões em 1970 e para 30 milhões hoje, a verdade é que a escola pública brasileira não cresceu onde devia, nem como devia. O que se obteve com esse crescimento meramente quantitativo foi uma escola de mentira, incapaz até mesmo de cumprir a tarefa elementar de alfabetizar a população. (RIBEIRO, 1986, p. 11)

Em seu texto ‘Educação no Brasil’ presente no início do Livro dos CIEPs (1986), Darcy Ribeiro desenvolve suas críticas ao sistema educacional brasileiro não apenas expondo os dados alarmantes envolvendo índices de reprovação e baixo aprendizado, mas comparando-os com outros países com iguais, ou inferiores, situações socioeconômicas ao nosso para demonstrar que o que o Brasil necessitava não era apenas a construção de novas escolas ou o ingresso de mais alunos, tampouco relegava o fracasso escolar apenas a práticas pedagógicas ineficientes, a razão causal verdadeira, segundo ele, residia na “atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo” (DARCY, 1986, p.13)

Percebemos em suas palavras que não há nenhuma tentativa em escamotear seu posicionamento ideológico e sua compreensão da educação como um direito que deveria ser para todos, mas que permanece sendo destinada a uma pequena parcela privilegiada da população. Embora, como dito anteriormente, Darcy Ribeiro não evite demonstrar sua vinculação político-ideológica, para ele a simples definição partidária de um governo não justifica os vergonhosos índices educacionais brasileiros, ou seja, não caberia dizer que o desempenho do Brasil estaria associado apenas à vinculação do governo a um perfil mais conservador ou mais progressista, o principal problema, segundo o autor, estaria na herança escravocrata que permeia a estrutura da sociedade brasileira e no descaso histórico da classe dominante pelas necessidades do povo.

Enquanto o Brasil de 1980 conta com 19 milhões de analfabetos adultos e com a porcentagem de 26%, na Argentina essa porcentagem é de 6% em 1976, e em Cuba, já em 1961, era de 3%. No caso de Cuba, pode-se explicar o êxito educacional pelo empenho que o socialismo põe na educação popular; mas no caso da Argentina e de outros países da América Latina, a nossa inferioridade estatística reflete uma inferioridade efetiva no esforço por alfabetizar e na capacidade de alcançar esta meta elementar. (RIBEIRO, 1986, p. 12)

Mesmo com a expansão dos espaços físicos e a ampliação de matrículas, a escola permanecia como espaço elitizado devido a entendimentos que atravessavam as concepções pedagógicas e se refletiam até mesmo no posicionamento de muitos docentes, grupo ao qual Darcy Ribeiro também não poupou críticas.

Alguns educadores alienados, envolvidos nas névoas de sua pedagogia pervertida, estão dispostos a firmar que o fracasso escolas da criança pobre se deve a deficiências que ela traz de casa. A escola não teria nada a ver com isso. Os professores enfrentariam, neste caso, uma situação carencial insuperável, em consequência da qual a maior parte da população brasileira seria ineducável. (RIBEIRO, 1985, p. 14)

Ao iniciar uma nova abordagem do conceito de escola pública, a crítica ao passado e ao presente educacional no Brasil tornava-se fundamental, pois representava uma tentativa de superar antigos e repetidos paradigmas que perpetuavam em todo o país uma escola antipopular e excludente. Relacionando as questões políticas às questões históricas, “nosso descalabro educacional vem da Colônia que nunca quis alfabetizar ninguém”(p.15), “nosso atraso educacional é uma seqüela do escravismo” (p. 15); e sociais, “uma degradação tão grande e tão perversa do sistema educacional só se explica por uma deformação na própria sociedade” (p. 14), Darcy Ribeiro evidencia tensões que precisavam ser enfrentadas caso o Brasil quisesse realmente desenvolver um sistema educacional público de qualidade.

Para um leitor desavisado, tais reflexões sobre a educação brasileira poderiam ser entendidas como distantes das questões locais de áreas mais desenvolvidas, como o Rio de Janeiro; tais críticas aos índices nacionais poderiam ser reflexo do que ocorre nos grotões socialmente desassistidos do país. Entretanto, Darcy Ribeiro também pontua essa equivocada compreensão, e é através de sua próxima citação que voltaremos ao Rio e ao governo que provocou, nas palavras do próprio Darcy, uma ‘revolução educacional’ (p.16).

Não nos iludamos pensando que os dados globais referentes ao Brasil como um todo sejam negados quando se focalizam as áreas mais ricas e desenvolvidas. Mesmo na cidade do Rio de Janeiro, considerada, sem sombra de dúvida, aquela em que houve, historicamente, mais investimento na educação, mesmo aqui o nosso desempenho educacional é menos do que medíocre. Na verdade, a educação que o Rio de Janeiro provê à sua população é de tão baixa qualidade como a que se ministra nas áreas mais pobres do país” (RIBEIRO, 1986, p.13)

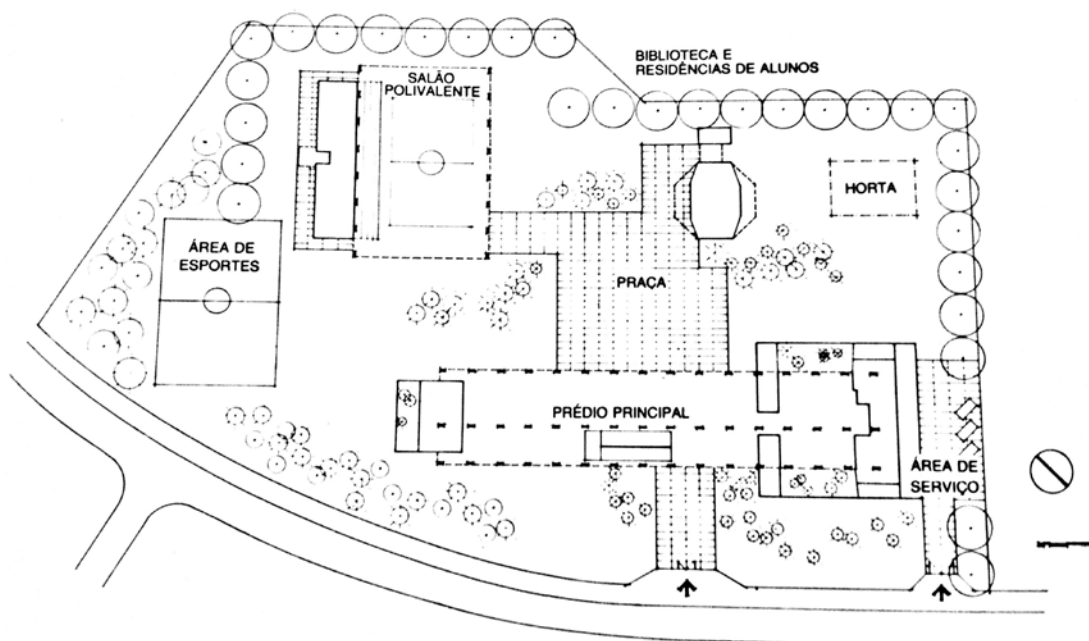
Em 1983, o Brasil caminhava para o fim da ditadura militar, havia, em grande parte da população, um misto de incertezas e esperanças. Neste ano, Leonel Brizola inicia seu primeiro mandato colocando a educação popular como sua meta prioritária. Um dos principais feitos do início deste governo foi elaborar o Programa Especial de Educação, desenvolvido com a participação direta de milhares de professores que, em reuniões locais, contribuía com propostas e percepções sobre quais deveriam ser as metas fundamentais do Programa. Das reuniões locais, foram indicados representantes para os encontros regionais, que por sua vez

elegeram cem representantes que discutiram a redação final das bases do Programa com a Comissão Coordenadora, a cargo de Darcy Ribeiro, o, então, vice-governador do Rio.

Entre as metas, estavam: dar ao professorado a ajuda que se requer para o pleno cumprimento de suas funções, garantir no mínimo uma refeição completa a cada criança na Escola Pública, fornecer, através da própria escola, assistência médico-odontológica às crianças e a instituição progressiva de uma nova rede de escolas de educação integral, chamada à época também de ‘escolas de dia completo’: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Inovadores desde sua estrutura física, essas escolas seriam edificações que compreenderiam um prédio principal, com salas de aulas e de estudo dirigido, espaço administrativo, cozinha, refeitório e um centro de assistência médica e dentária. Haveria também mais dois edifícios, em um ficaria um ginásio coberto com quadra, arquibancada e vestiários, esse espaço era chamado de Salão Polivalente; e no outro, de formato octogonal, a biblioteca pública, que atenderia não só os alunos, mas também moradores do entorno da escola. Sobre a biblioteca ou no alto do edifício principal ficariam as instalações para abrigar até 24 alunos-residentes, grupo de crianças desamparadas, divididos em grupos de até doze meninos e doze meninas que, temporariamente, poderiam dormir na escola, sendo assistidos por um casal de funcionários, também, residentes. No total, cada CIEP teria capacidade de comportar até mil alunos.

Figura 10 – Planta de um CIEP



Fonte: Livro dos CIEPS, RIBEIRO, 1986, p. 104

Se a estrutura física era diferente de tudo que até então havia sido proposto em matéria de escola pública, podemos dizer que a proposta pedagógica dos CIEPs buscava semelhante inovação. Para mobilizar os alunos para a aprendizagem, compreendia-se que tão importante quanto oferecer uma estrutura física de qualidade e investir na capacitação continuada dos professores, era suprimir, no próprio espaço escolar, defasagens provenientes da realidade dos segmentos mais pobres da sociedade. Dentro da rotina diária de um CIEP, o aluno entraria às 8h e, além das aulas regulares, teria incentivo a atividades físicas e artísticas, acompanhamento médico e odontológico, estudo dirigido com auxílio na realização dos deveres de casa, fazia quatro refeições e, de banho tomado, retornaria para sua casa às 17h.

É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos pais dos alunos não têm recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986, p. 48)

Uma parte importante da proposta pedagógica do CIEP era o respeito ao universo cultural dos alunos. Algo já sinalizado por Freire e já mencionado lá na parte referente à experiência em Angicos, vinte anos antes do primeiro CIEP ser erguido. Com essa visão, entendia-se que uma importante prática pedagógica deveria partir da realidade concreta do

aluno para que, através do estímulo à participação, ao debate e à discussão sobre temas importantes para a comunidade na qual ele estava inserido, pudesse, aos poucos, ser introduzido no ‘código culto’ e ter seu conhecimento formal ampliado progressivamente.

Ainda no âmbito da proposta pedagógica, as disciplinas tinham objetivos específicos para atender o “resgate do papel político da Escola Pública” conforme sinaliza Darcy Ribeiro. O ensino de língua materna era considerado prioritário, tanto através da ênfase em alfabetização no primeiro segmento quanto através de um programa que valorizava oficinas de redação, nas quais se desenvolvia a produção da leitura, o estudo do vocabulário e das estruturas linguísticas até, propriamente, a produção textual. A ênfase no ensino de língua materna verifica-se também através da figura do professor-orientador de Língua Portuguesa na 5ª série, que tinha a função de facilitar a integração entre os demais conteúdos curriculares e o desenvolvimento comunicativo e crítico dos alunos.

Havia também o entendimento de que o recreio e as brincadeiras compunham parte importante do processo de ensino/aprendizagem, além disso, todos os alunos dispunham de uma hora livre para ser usada como considerasse melhor dentro do espaço escolar.

Outro ponto importante era a integração entre escola e comunidade. Tanto pelo incentivo costumeiro a reuniões, em que pais e professores pudessem discutir os encaminhamentos ao processo educacional realizado na escola, pelo uso do espaço para eventos locais e o livre acesso a dependências compartilhadas da escola, como a biblioteca, quanto no movimento inverso, do professor indo visitar a comunidade do entorno escolar para conhecer melhor a realidade de seu alunado.

Enfim, havia um sólido ideal de reparação da educação no Rio de Janeiro através de um projeto amplo que se expandia para muito além das responsabilidades, até então, entendidas como das escolas. O governo Brizola, principalmente na figura de Darcy Ribeiro, propagava para a sociedade a importância dos CIEPs como solução que melhoraria de maneira considerável a realidade educacional do ensino público, trazendo uma qualidade até então jamais vista pelas camadas mais pobres.

Mesmo com todos os pontos destacados acima da aparente unanimidade sobre a qualidade dos CIEPS, houve também severas críticas ao alto custo para manter tal estrutura com relação ao quantitativo de alunos atendidos, à associação político-partidária dessas escolas e à desorganização na implementação de novas unidades.

Quanto ao uso partidário, efetivamente a análise do calendário de inaugurações dessas escolas evidencia que o governo estava atento ao calendário eleitoral, pois as

obras obedeceram ao ritmo das eleições municipais e estadual. Em 1985, foram inaugurados os CIEPs dos municípios que elegeriam prefeitos e, no último ano da administração, os do interior em função da escolha popular do governador. Nesta última, o então candidato Darcy Ribeiro era apresentado como o “pai dos CIEPs”: “esse é o Darcy, o candidato do Brizola, o homem que faz Brizolões”. (MIGNOT, 2001, p. 161)

Como esta parte da dissertação apenas apresenta um panorama sobre o que foram os CIEPs, destacando seu contexto histórico e as principais concepções político-pedagógicas presentes em seu desenvolvimento, não caberia aqui um maior aprofundamento na análise dos acertos e erros deste modelo de escola, sob o risco de desviar o foco da questão central do texto. Cabe, apenas, concluindo essa parte para retornar ao PEJ, ratificar que, mesmo com toda as expectativas e investimentos que cercavam esse projeto, ele não conseguiu perpetuar-se, sendo em anos futuros sucateado por novos governos, que, mais uma vez, penalizavam a população por questões que envolviam disputas políticas.

Antes de avançarmos, para evitar possíveis ruídos sobre o entendimento de em qual instância o PEJ foi instituído, se municipal ou estadual, valem alguns rápidos esclarecimentos: Em 1985, ano de implementação do PEJ, os prefeitos das capitais ainda eram os indicados pelo governador. Marcello Alencar (PDT) foi indicado para a prefeitura do Rio cumprindo mandato de 1983 a 1985, seguido pelo prefeito eleito, em 1986, Roberto Saturnino Braga, também do PDT. Neste período, com governo estadual e municipal sob a coordenação do mesmo partido, temos projetos desenvolvidos no estado sendo simultaneamente implantados no município. Foi o que ocorreu, por exemplo, com o PEJ, ou seja, o Projeto de Educação Juvenil (PEJ) surge como parte do Programa Especial de Educação (PEE) do governo do estado do Rio de Janeiro e é implementado pela prefeitura nas unidades municipais dos CIEPs.

Retornamos, então, ao Projeto de Educação Juvenil, através do qual iremos entrar mais detidamente na abordagem da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro.

O PEJ tinha como um dos eixos norteadores “recuperar a parcela da juventude que já ultrapassou a idade de escolarização obrigatória, mas que por permanecer analfabeta, está marginalizada num meio social em que o domínio do código letrado é indispensável” (RIBEIRO, 1986, p. 77). O índice de escolaridade no Brasil nos anos 1980 ainda estava longe do ideal, segundo o Censo 1980, 26% dos jovens com 15 anos ou mais eram analfabetos, o que representava um total de 19 milhões de jovens e adultos.

O produto principal da máquina educacional brasileira são 500 mil analfabetos adultos por ano, uma vez que não será menor que meio milhão o número de jovens

brasileiros que chegam, anualmente, aos 18 anos analfabetos. Só no Rio de Janeiro avaliamos em pelo menos 50 mil a produção anual de analfabetos, a maioria deles com três ou quatro anos de escolaridade (RIBEIRO, 1986, p.11)

Buscando mudar essa realidade presente também no Rio de Janeiro, o Projeto de Educação Juvenil pretendia não só ‘deflagrar um processo de alfabetização’, mas promover um processo educacional que ‘forme, entre os jovens, uma consciência crítica do mundo e da sociedade’.

Percebemos que o caráter reparador se destacava no Projeto, evidenciando que ao invés de possibilitar para todos os interessados o direito à educação, independente da faixa etária, o Programa de Educação Juvenil era compreendido como o meio pelo qual jovens ainda analfabetos recuperariam seus estudos. Junto com esse caráter reparador, podemos notar também, no que concerne à faixa etária, o foco na juventude, ou seja, também não estava englobado, neste primeiro momento, o atendimento a adultos com mais idade e idosos.

No que se refere ao currículo do PEJ, este era dividido em áreas do conhecimento, a saber: Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde e Educação Física e Cultura, interligados em uma dinâmica que levava o universo do aluno em consideração, assim como as práticas pedagógicas do ensino regular do CIEP, o que afastava as ações desenvolvidas no PEJ do antigo modelo presente, por exemplo, na concepção do Mobral.

Esse entendimento da valorização das experiências do aluno como caminho para uma prática pedagógica eficaz é percebido no detalhamento da abordagem metodológica de todas as disciplinas do PEJ. Em Linguagem temos, novamente, referências diretas ao ‘método freireano’²¹ através da indicação para se iniciar o processo de alfabetização partindo da menor unidade significativa da língua, a palavra, que deve estar inserida no contexto social do aluno e através da qual, discussões sobre temas de interesse da turma e debates sobre suas opiniões podem ser aproveitadas para explorar e desenvolver o estudo da língua materna.

A interação professor-aluno, aliás, é outro ponto de destaque na concepção pedagógica do PEJ. O papel do professor é realçado como aquele que, mais do que dominar o conteúdo que será trabalhado em determinada disciplina, seria o responsável por conduzir e dinamizar os debates nas turmas, sempre valorizando suas ideias, mas sem limitar a prática pedagógica a mero espaço de catarse.

O universo do aluno seria ponto de partida e não limitador dos conteúdos trabalhados na escola, cabendo ao professor exercer sua prática ‘sempre procurando levar o aluno a ler e

²¹ Cf. página 41, na qual esclarecemos melhor porque a prática desenvolvida por Freire é muito mais do que um simples ‘método de alfabetização’ e sim uma concepção crítica do processo educativo.

criticar a realidade que o cerca' (RIBEIRO, 1986, p.79). Na abordagem da disciplina Matemática, por exemplo, essa compreensão de partir das vivências do aluno incentivando sua autonomia intelectual fica igualmente evidente:

A proposta de Matemática para o Programa de Educação de Juvenil tem como ponto de partida a cultura e a vivência do aluno, para em seguida conduzi-lo ao domínio de um acervo de informações muito mais amplo. É importante utilizar a Matemática para desenvolver o espírito questionador dos alunos, dando-lhes condições de se sentirem atuantes em direção à autonomia de pensamento, buscando informações por si sós, independentemente da escola. (RIBEIRO, 1986, p. 79)

Toda essa preocupação com a elevação da autoestima do aluno das turmas de PEJ e do desenvolvimento de sua visão crítica atrelada ao seu desenvolvimento da compreensão dos conteúdos escolares se materializa com ainda mais especificidade na disciplina Realidade Social e Cidadania. Nesta, o aluno é estimulado a se perceber como um indivíduo de direitos, inserido em uma dinâmica social que vai muito além das limitações físicas de seu entorno, em um mundo concreto permeado de disputas, interesses e possibilidades. Há uma parte, inclusive, dedicada a instigar o aluno a se localizar historicamente, isto é, estabelecer relações entre sua história pessoal de vida e a de seu povo, buscando assim um posicionamento não só crítico, mas também ativo diante da realidade.

O ensino de Cidadania, em particular, pretende que o aluno se reestruture como um ser humano capaz de se expressar, de se descobrir como pessoa que pode atuar na realidade que o cerca, modificando-a pelo esforço solidário e organizado, além de fazer valer seus direitos civis, exercendo-os o mais plenamente possível. (RIBEIRO, 1986, p. 80)

Esta postura pedagógica se baseava, como já dito antes, claramente nas propostas de Paulo Freire; este viés crítico de formação dos alunos, portanto, pode ser apontado como uma de principais características dos CIEPs. Embora não possamos dizer que tal expectativa se confirmou nas diversas turmas espalhadas pelo Rio de Janeiro, pode-se afirmar que um dos principais objetivos nessa mudança de paradigma educacional proposta por Darcy Ribeiro era o fortalecimento do papel político das escolas perante seu entorno, ao invés da concepção de uma escola apartada das dinâmicas sociais que a cercam. No seio dessas mudanças de paradigma, o PEJ se posicionava como uma iniciativa, até então, inédita.

O ineditismo residia não no espaço noturno para educação de jovens, uma vez que já havia na rede pública de ensino os cursos supletivos, a inovação estava na maneira como a educação de jovens e adultos, nesse primeiro momento, a alfabetização, era encaminhada.

Segundo relato de Flora Prata Machado (2016), professora que atuou e acompanhou o PEJ desde seu início, a experiência vivida no surgimento dos CIEPs e no PEJ ainda não se compara a nada feito até hoje no Rio de Janeiro.

Flora, aliás, terá papel de destaque na criação do CEJA Maré, através de sua ação militante, primeiramente como professora do CIEP Gustavo Capanema, localizado na Maré, e, posteriormente, como Supervisora do Programa de Jovens e Adultos na Secretária Municipal de Rio de Janeiro (SME-RJ). Falaremos dela e do entrelaçamento dessas histórias mais adiante, por hora, sua voz será importante tanto para destacar a inovação presente na concepção educacional daquele período pós-ditadura, quanto para lançar luz sobre os movimentos imprevistos que ocorreram nos primeiros anos do PEJ.

Para além das referências presentes em documentos acadêmicos, como artigos e trabalhos monográficos, e no Livro dos Cieps (1986), fez-se necessário também trazer a voz de quem, de fato, vivenciou de um local privilegiado esta experiência. A fala de Flora, portanto, nos ajudará a esclarecer a materialização dos ideais CIEPs no cotidiano escolar daquele período e, também, na compreensão de como a EJA era percebida e vivida nessas escolas.

Embora possa soar desnecessário o seguinte comentário, vale dizer que esse relato representa, obviamente, um ponto de vista de determinada unidade de ensino, não representando a totalidade de experiências em toda a rede pública. Ainda assim, o compartilhamento desse olhar enriquece o texto graças à autoridade de quem atravessou um período muito particular da educação do Rio de Janeiro, trazendo opiniões transbordadas de vivência e, por isso mesmo, indiscutivelmente significativas.

Um ponto importante desse período, de difícil recuperação, a não ser através de relatos de profissionais de educação envolvidos naquele contexto, como é o caso de Flora, foi a rápida transição entre as primeiras expectativas do governo sobre o PEJ para um segundo momento que envolvia as expectativas dos alunos com relação ao Programa.

O PEJ, como foi dito mais acima, era voltado para a alfabetização de jovens entre 14 e 20 anos, porém, aos poucos, houve a demanda de pessoas com mais de 20 anos que também queriam iniciar seus estudos, além daquela parcela que já havia iniciado, mas interrompeu e buscava os CIEPs para dar continuidade. Essas podem ser consideradas duas questões não presentes na concepção inicial do PEJ que rapidamente eclodiram no cotidiano escolar.

Apesar dessas demandas, os parâmetros do Programa não mudaram, as turmas do PEJ permanecem como turmas de alfabetização, levando à imersão de ações instituintes por parte

do corpo escolar para acolher aqueles que ainda permaneciam fora da escola. Esse movimento leva a EJA para uma certa clandestinidade dentro das escolas; se no primeiro momento não havia espaço para ela, quando esse espaço é conquistado, percebe-se que este ainda era muito pequeno.

As ações decorrentes dessa discrepância entre a proposta do Programa e as demandas do corpo discente se manifestaram, por exemplo, através do acolhimento de alunos com mais de 20 anos, que por causa da idade não eram incluídos nas pautas oficiais das turmas nem poderiam ser contabilizados para a produção das merendas, mas, ainda assim, participavam das aulas com os demais. Aos poucos, os professores do PEJ de algumas unidades foram desenvolvendo estratégias para contornar localmente os obstáculos postos por uma estrutura que cada vez mais se mostrava insuficiente para atender as urgentes demandas populares.

Legalmente a gente não poderia dar nenhuma declaração, então a gente começa a furar o bloqueio com uma deliberação do Conselho Estadual de Educação que diz que você pode avaliar e designar o aluno para determinado nível de escolaridade, então a gente usava essa deliberação para encaminhar os alunos para a rede estadual. A gente ficava com eles até o equivalente a antiga quarta série, não podia certificar, e através dessa deliberação fazia os encaminhamentos adequados. Mas esses anos de escolaridade no PEJ não apareciam em histórico escolar nenhum, porque não podiam aparecer. Foi uma luta muito grande. (MACHADO, 2016)

Outro movimento foi a pressão exercida por parte dos professores do PEJ na SME-RJ, exigindo, diante do novo cenário que se configurava, a flexibilidade etária na aceitação de novos alunos e a expansão de vagas nessas turmas.

Osmar Fávero e Ana Karina Brenner (2006) analisam os percursos de avanço, crise, reestruturação e, no início dos anos 2000, de consolidação do PEJ na estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro dividindo essa trajetória em três fases que sintetizariam os altos e baixos do PEJ. É curioso que, ao recuperar essa mesma trajetória, tendo como referência a voz, já citada, de Flora Prata Machado percebemos divergências e distintas compreensões sobre determinadas situações. Longe de evidenciar contradições ou produzir uma tensão entre uma análise acadêmica mais sistematizada, indiscutivelmente importante, e a visão de uma professora que, de fato, vivenciou esse período, tais olhares se complementam, pois, ao analisarem os mesmos acontecimentos de diferentes instâncias, lançam luz e enriquecem a compreensão sobre esta importante parte da história da Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro.

Sintetizando este momento do PEJ, iremos, então, repassar, a seguir, as sugeridas fases de Fávero e Brenner (2006) articulando essa análise com a voz de Flora Prata Machado

(2016) e, quando necessário, complementando ambas visões com fontes que abordam o mesmo período, além de periódicos da época.

A primeira fase, que o autor e a autora limitam como de 1985 a 1991, é considerada o início do PEJ na rede municipal de ensino. Esse momento, que já abordamos nas páginas anteriores, representa o início de uma nova maneira de tratar a educação de jovens e adultos na rede pública, com concepções pedagógicas e práticas voltadas para as especificidades da modalidade, ao invés de uma mera reprodução empobrecida do ensino regular, como ocorria nos antigos cursos supletivos.

As maneiras como o corpo docente contornava os obstáculos surgidos da tensão entre a estrutura fornecida pelo PEJ e as demandas dos moradores do entorno das escolas é também uma marca desse período, pois, embora inicialmente o PEJ tenha apresentado inovações favoráveis a uma concepção educacional mais democrática, ainda assim, suas limitações iam sendo evidenciadas pela alta carência de uma educação pública de qualidade para jovens e adultos.

O movimento de luta dos professores agregou, eles começaram a formar um corpo muito forte de pessoas que lutaram muito pela educação de jovens e adultos. Essas pessoas, lutando, começaram, primeiro, a buscar saídas locais [para as demandas apresentadas pela população] e depois para forçar bastante a secretária a rever algumas questões relacionadas à educação de jovens e adultos, na época chamada de educação juvenil. (MACHADO, 2016)

Em grande parte, pela pressão exercida por professores e alunos, em 1987, apenas três anos depois do início do PEJ, o Projeto é dividido em dois blocos e passa a oferecer turmas além das de alfabetização. No primeiro, permanece a alfabetização, e o segundo é destinado às séries iniciais.

Um outro ponto que merece menção sobre essa primeira fase é a concomitância de abordagens da educação de jovens e adultos no mesmo espaço escolar. A partir de 1988, algumas escolas passam a ter o Ensino Regular Noturno, atendendo jovens de até vinte anos que, devido ao trabalho, não podiam frequentar o turno diurno; e o PEJ, ambos de responsabilidade do município. A discrepância entre as concepções pedagógicas de ambas as abordagens da educação de jovens e adultos é evidente no cotidiano, o que favorece o surgimento de tensões no ambiente escolar e, junto com tantas outras situações, vai minando a qualidade do ensino da modalidade.

Nesse momento coexiste na rede o ensino regular noturno, que não guardava características com o PEJ, era simplesmente um ensino reduzido, como o antigo supletivo, funcionando no horário noturno, também com uma limitação de idade, para jovens e adultos. Então, às vezes, você tinha o PEJ e o regular noturno na

mesma escola, em que os professores nem dialogavam. Isso gerava problemas, havia, por exemplo, o Orsina da Fonseca, na Tijuca, em que os professores e alunos de PEJ e regular noturno se desentendiam, havia uma rixa, uma confusão medonha. (MACHADO, 2016)

A coexistência de turmas de PEJ e regular noturno é relatada brevemente no texto de Brenner e Fávero, mas as tensões provenientes dela não são, portanto, mais uma vez, a voz de quem vivenciou esse período de maneira muito mais próxima faz-se fundamental, pois podemos notar que essa situação já representa um dos primeiros indícios de um processo de enfraquecimento do Projeto dentro da estrutura da rede municipal de ensino. Enfraquecimento este que irá se acentuar ainda mais na próxima fase.

Na segunda fase, considerada pelo autor e pela autora como um momento de crise, a falta de investimento no PEJ vai ficando cada vez mais evidente. Embora esta fase seja definida como o período de 1992 a 1996, poderíamos iniciá-la um pouco antes, já que um dos principais fatos políticos que marcam uma ruptura nas concepções ideológicas presentes na implementação do PEJ tenha sido eleição de Moreira Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) para governador do Rio, com início do mandato em 1987.

Nesse período, quando o Brizola sai do governo, nas escolas onde não havia um coletivo forte de professores, o PEJ foi fechado e foi uma coisa absurda. Conforme o PEE foi recebendo uma reação contrária dos novos gestores, ficou muito na mão da escola manter ou não a educação de jovens e adultos. Nós caímos para 12 escolas em toda a cidade do Rio de Janeiro. (MACHADO, 2016)

A intransigência no diálogo com os professores e a violenta repressão com a categoria marcam o início do governo de Moreira Franco, indicando o modo com a educação pública seria tratada neste mandato. Em 1988, exigindo reajustes salariais e melhores condições de trabalho, profissionais de educação iniciaram aquela que seria, até então, a mais longa greve de sua história.

Entre atos públicos reprimidos, passeatas e demais ações de greve pela cidade, uma delas simboliza a mobilização diante da insatisfação generalizada da categoria perante o governo no final dos anos 1980: a passeata ao Palácio Guanabara.

Na manhã do dia 7 de julho de 1988, centenas de professores seguiram em passeata para o Palácio Guanabara, sede do governo do estado do Rio de Janeiro. Enquanto isso, 400 policiais militares de vários batalhões da Zona Norte ocuparam os acessos da localidade para impedir que os professores chagassem ao Palácio. Passando por vias alternativas e driblando os cercos formados pelos policiais, vários professores foram conseguindo se aproximar do local de encontro, sendo recebidos com bombas, o que transformou as imediações do Palácio

Guanabara em um campo de guerra. “Os professores para se defender sentaram-se no chão, mas não ficaram ali por muito tempo: foram empurrados, espancados, pisoteados e expulsos com bombas de gás lacrimogêneo, de efeito moral e de fragmentação.” (Jornal do Brasil, 8/7/1988, capa do caderno Cidade).

“O CEPE (Centro Estadual de Profissionais de Ensino) tem tentado subverter o direito da população e a polícia teve uma reação natural ao ser desafiada pelos manifestantes”, disse o secretário particular do governador, Rogério Monteiro, sobre os transtornos causados pelo forte aparato policial armado para impedir que os professores prosseguissem em passeata. (Fonte: Jornal do Brasil, 8/7/1988, pág. 12-a)

Nos dias seguintes, a brutalidade policial do conflito do Palácio Guanabara repercutiu através das críticas de políticos de oposição, como a fala do vereador Eliomar Coelho (PT), que ao visitar os professores feridos no IML afirmou "desde que assumiu, o governador Moreira Franco tem feito voltar às ruas um esquema repressivo e retrógrado semelhante ao da ditadura" (JORNAL DO BRASIL, 9/7/1988, p.12-a); tal percepção fica ainda mais evidente através dos relatos de algumas das trinta e oito pessoas que saíram feridas, algumas gravemente, dos ataques policiais, e da cobertura da mídia que, mesmo dando voz a Moreira Franco, não conseguia evitar a imagem negativa que o governador desenvolvia.

Figura 11 - Manchete do Jornal do Brasil com Moreira Franco comentando a violência da PM contra professores

JORNAL DO BRASIL Cidade sábado, 9/7/88 □ 1º caderno □ 12-a

Moreira isenta a PM de excesso e ataca professores

Moreira convocou a imprensa ao Palácio para acusar os líderes grevistas de intransigência e responsabilizá-los pela pancadaria de quinta-feira. "Grupos aparelhados da CUT, PDT e PCdoB investiram contra a polícia", disparou Moreira. "Não posso dizer se houve excesso da polícia, porque está é uma questão técnica" esquivou-se - não sem antes mandar um recado: "Violência gera violência" (JORNAL DO BRASIL, 9/7/1988, p.12-a)

Jose Cesar de Almeida, com venda nos dois olhos, explicava que foi atingido quando tentava levantar uma professora do chão em frente à Universidade Santa Úrsula, diante da chegada do Batalhão de Choque. (...) A professora Ediléa Francisco Luis, 33, do colégio João Proença, de Itaguaí fraturou a perna esquerda. Ferida em meio ao corre-corre, ela não sabe precisar o momento exato da fratura, mas lembra ter sido empurrada "com violência" pelo Coronel Eduardo Lois Blanco, comandante do Batalhão de Choque. A merendeira Diamantina de Fátima da Silva Barcelos, do Liceu Nilo Peçanha, em Niterói, levou um pisão de um PM no tórax.

Fonte: Jornal do Brasil, 9/7/1988, p.12-a

Com relação aos CIEPs na gestão de Moreira Franco, foi realizada uma prática perversa e, ainda hoje, muito comum: enfraquecer símbolos públicos bem-sucedidos do governo anterior para reduzir seu poder político junto à população. Com isso, tanto o projeto pedagógico dos CIEPs foi sendo desconstruído, quanto, até mesmo, seus espaços físicos foram sendo descaracterizados, ocupados de maneiras impróprias ou abandonados.

Muitas destas escolas foram transferidas para as prefeituras municipais administradas por prefeitos filiados a partidos de oposição ao PDT que resolveram ocupar os prédios dos CIEPs com serviços administrativos ligados a outros fins que não os do ensino, ou então os relegaram ao total abandono. (XAVIER, 2016)

Nas turmas do PEJ, como não seria diferente, os impactos provenientes dessas mudanças também foram sentidos. Atividades de Educação Física e Educação Artística param de ser desenvolvidas, professores de turmas do turno diurno passam a dar algumas aulas à noite para compor horário, o que enfraquece o vínculo desses docentes com a dinâmica e as particularidades da EJA. Além disso, a SME-RJ passa a privilegiar a Educação Infantil, limitando a atenção destinada às turmas de EJA, reduzindo, com isso, o número de CIEPs com turmas desta modalidade de 42, em 1992, para apenas 15 em 1995. (Fávero e Brenner 2006, p.4)

Reforçando, ainda, esta segunda fase que Brenner e Fávero classificam, também, como período de “mudança radical no projeto político do estado e do município, com o retorno de forças conservadoras ao poder”, temos, em 1992, a eleição de César Maia (PMDB) para prefeito da cidade do Rio de Janeiro. Do mesmo partido de Moreira Franco, que não estava mais no governo do Rio de Janeiro, pois havia sido derrotado por Brizola nas eleições de 1990, o governo de Cesar Maia prosseguiu com o desmonte dos CIEPs.

Por último, o início da terceira fase da história do PEJ, de 1996 a 2005, é marcado por um convênio entre a SME/RJ e o MEC que possibilitou a destinação de recursos do FNDE à EJA no município do Rio. Graças a esses recursos, foi realizado, em 1996, o I Encontro de Jovens e Adultos, evento importante na promoção de debates sobre a EJA, na capacitação de professores e na reafirmação da importância da modalidade na dinâmica educacional do Rio de Janeiro. É nesse período que o PEJ II é criado.

O PEJ ampliou o nível de escolarização disponível, abarcando também os anos finais do ensino fundamental. Nesse momento, o Programa é dividido em dois blocos, o PEJ I, referente ao antigo PEJ, e o PEJ II, responsável pelos anos finais. Um dos principais nomes nessa reestruturação é da professora Vera Lúcia Messetti Lucas, até então Supervisora do

Projeto de Educação Juvenil, que buscou insistentemente a ampliação das turmas de EJA, bem como a qualificação dos professores do município do Rio envolvidos nessa modalidade.

Concluindo essa fase, há a mudança de nomenclatura do programa, de PEJ para PEJA, essa mudança buscou atualizar a indicação do público para o qual o Programa era destinado, se antes o J indicava apenas a ‘juventude’, com o acréscimo do ‘A’, indicando ‘adultos’, o novo nome passa a refletir o que já era realidade a considerável tempo nas escolas.

Essa mudança foi regulamentada pelo Parecer 06/2005, do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro. (FÁVERO; BRENNER, 2006, p.6)

Em 1998, começa um movimento na secretaria encabeçado pela Vera Lucas e ela entrou com tudo para tentar implementar os anos finais da educação de jovens e adultos. Ela monta todo um trabalho para os anos finais que, do meu ponto de vista, foi um movimento revolucionário dentro da secretaria. A secretaria nunca olhou a experiência da EJA como ela deveria olhar, porque tudo que a gente viveu na EJA ficou só com a gente, se você pegar qualquer pessoa que não era da EJA dentro da secretaria ela não vai saber de nada do que aconteceu (MACHADO, 2016)

A ‘revolução’ ao qual Flora se refere deve-se à grande reestruturação, até então inédita, na EJA do município que passava pela reformulação curricular, pela organização dos tempos de aula, pela formação continuada e até pelo salário dos professores desta modalidade. Nesta nova perspectiva, o professor passa a não ter ‘tempos de aula’, mas ‘turnos’, o conceito não seria mais definido individualmente por cada disciplina, mas tirado pela totalidade dos professores, além disso, para estar na EJA, o professor teria que participar de formações continuadas às sextas-feiras, dias nos quais ocorria o centro de estudos e o planejamento dentro da escola.

Este último diferencial, aliás, foi um dos grandes responsáveis pelo fortalecimento do corpo docente da EJA no município, pois, ao contrário do que até hoje ocorre na rotina de grande parte dos professores, que, muitas vezes, precisam se dividir entre turmas diferentes de escolas diferentes para compor horários, fragmentando, com isso, a relação interpessoal com os demais colegas de trabalho, na EJA buscava-se romper essa lógica incentivando a importância da coletividade entre todos os profissionais de educação de uma mesma unidade.

Nunca existiu na EJA essa história de cumprir carga horária de planejamento fora da escola, a gente sempre acreditou que a gente precisava estar juntos, estudar juntos, planejar juntos para a gente se fortalecer e foi isso que segurou a nossa barra em todos os momentos difíceis na educação de jovens e adultos. Nós já tínhamos isso no PEJ I, mas a Vera trouxe esse novo olhar para os professores das disciplinas no PEJ II (MACHADO, 2016)

Ainda sobre a capacitação do corpo docente, uma das principais marcas da gestão de Vera Lucas a frente da EJA do município, cabe também destacar as formações imersivas.

Através da inscrição de projetos para a captação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, os professores da EJA passam a ter formações continuadas ainda mais produtivas. Tais formações eram, muitas vezes, realizadas fora da cidade, com a mobilização de transporte para que todos os professores interessados pudessem se reunir, discutir a educação, compartilhar experiências e, com isso, irem se capacitando cada vez mais.

A Vera Lucas inaugurou formações que marcaram época na EJA. Saíam ônibus lotados de várias partes da cidade, passávamos três, quatro dias em formação. Esse movimento todo ajudava os professores a ampliar sua rede de contatos, seu capital cultural. Ela só conseguia fazer isso porque o dinheiro era carimbado, se o Ministério da Educação aprovasse o projeto, a Secretaria não poderia usar o recurso para outra coisa, então a EJA inaugura na rede de ensino um movimento que todos os outros invejavam, que eram nossas imersões, isso fortaleceu muito o grupo. (MACHADO, 2016)

Segundo dados de outubro de 2015 disponibilizados pela SME-RJ, a educação de jovens e adultos no município conta com 25.543 alunos.²² Apesar do município do Rio de Janeiro ainda ter um índice de 3% adultos analfabetos²³, o que corresponde a, aproximadamente, 150 mil pessoas com 15 anos ou mais, é inegável todos os avanços realizados nesses últimos 30 anos, em grande parte, devido à ação de profissionais de educação engajados na defesa do acesso à educação por jovens e adultos como um direito inalienável.

Esse momento final da trajetória do PEJA no Rio encaminha o próximo tópico que abordaremos: o processo de idealização, criação e inauguração do CEJA-Maré.

Recapitulando, então, iniciamos com a história da Maré, sua trajetória de tessitura, com destaque para os sujeitos envolvidos nesse percurso, os principais problemas enfrentados e superados, além daqueles que ainda persistem, demonstrando e exemplificando, ao final, movimentos de resistência propositiva e reafirmação da identidade dos moradores e moradoras daquela localidade.

Em seguida, traçamos um panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir do início do século XX com as diversas ações governamentais nessa área, seguindo campanha após campanha, até o início do século XXI com a consolidação do PEJA no Rio de Janeiro.

²² Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acesso em 7 ago. 2016

²³ Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf> Acesso em 07 ago. 2016

Na próxima parte, esses dois caminhos se encontram no espaço no qual essa pesquisa se desenvolverá, tanto a trajetória da Maré, quando da EJA, mais especificamente no Rio de Janeiro, se entrelaçarão ao abordamos a história do CEJA-Maré.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MARÉ: DAS SITUAÇÕES-LIMITE À MOBILIZAÇÃO DOS INÉDITOS-VIÁVEIS

Nesta parte da dissertação, abordaremos as situações-limites enfrentadas, pela perspectiva educacional, no bairro Maré e a mobilização dos inéditos-viáveis promovida pelos educadores do CEJA-Maré. Na introdução falamos brevemente sobre esses conceitos e sua pertinência para essa pesquisa, cabe agora, aprofundá-los um pouco mais.

No capítulo dedicado à Maré, vimos que os constantes conflitos vivenciados naquela localidade e as resistências promovidas pelos moradores não se esgotaram no processo de construção da favela, que depois virou bairro, tais enfrentamentos e superações ainda permanecem atravessando o cotidiano de moradoras e moradores constantemente, seja pela ausência do Estado, pela permanência do tráfico, pela implementação de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) ou pela presença de forças militares, conjunto de circunstâncias que, a partir de Freire (2013), chamaremos de situações-limite.

Ao falar de Paulo Freire, é muito fácil cair em clichês, repetições e lugares comuns, desde dizer que ‘isso-ou-aquilo é um ato político’ até, de maneira leviana, falar em amorosidade, boniteza e demais termos que carregam grande complexidade e profunda reflexão, mas, aparentemente são de fácil digestão. Caminho o qual, até aqui, buscamos evitar.

Como foi dito em nota de rodapé da introdução dessa dissertação, os termos inéditos-viáveis e situações-limite apareceram pela primeira vez na obra de Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Entende-se as situações-limite não apenas como momentos de dificuldade pelos quais se pode atravessar, mas muito mais como situações que impedem tomadas de ação ou percepção das contradições nas quais se está inserido devido à sensação de impotência que tal situação produz. Essa percepção das adversidades e injustiças impostas como inevitáveis ou meras circunstâncias da vida, faz com que muitos indivíduos não problematizem sua posição na dinâmica social por não compreenderem sua capacidade de mudança ou a possibilidade de transformação. Com isso, ganha força também o silenciamento, já tão imposto aos indivíduos das classes populares, que vai se adensando em um processo circular de retroalimentação, no qual as situações adversas não mudam, pela descrença ou incompreensão das forças ou meios para questioná-las e, ao não serem questionadas, tais situações vão, portanto, sendo conservadas e, novamente, reproduzidas.

Desenvolvendo o conceito de ‘situações-limite’, Freire apresenta, na obra citada, uma analogia entre as percepções de mundo do animal e do homem. Aponta que a falta de consciência de si do animal o torna um ser a-histórico, impossibilitando-o de superar os limites do aqui e do agora, de “assumir a vida” e, por não poder assumi-la, também não pode construí-la ou transformá-la. Suas ações seguem o determinismo de sua espécie, há instintos e não desejos ou escolhas. Tal condição o torna um ser atemporal, sem um hoje ou um amanhã, vivendo um “presente esmagador”. “O animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco o desanimaliza. No bosque, como no zoológico, continua um ‘ser fechado em si’ – tão animal aqui, como lá.” (FREIRE, 2013)

Por sua vez, o homem, ser inconcluso, de existência histórica, consciente do mundo que o cerca e de seu pertencimento a este espaço, tem o poder de criar, de interferir na paisagem e interferindo ressignificar espaços e também a si. Toda esta potencialidade de transformação do meio e de reflexão sobre as próprias ações torna a existência humana singular na natureza. “Os homens porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade’ (FREIRE, 2013)”.

É justamente a partir de tal consciência que Freire estabelece o ponto de partida para a superação das situações-limite, pois, segundo ele, “ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as ‘situações-limite’ (FREIRE 2013).

Esse momento de desvelamento das ‘situações-limite’, de compreensão da necessidade de superar um determinado dado, ao invés de aceitá-lo passivamente, configura o que Freire também chama de ‘percebido destacado’, ou seja, a percepção da ‘situação-limite’, seja ela um estado de opressão, injustiça, violência, ou o que quer que seja, destaca algo que não pode mais ser ignorado, que passou a ser evidente e impossível de se recompor em um mural harmônico e indiferente. O obstáculo, o problema, que até então poderia ser avaliado como intransponível agora carece de superação, superação esta construída através de atos-limite, isto é, ações que ratificam a negação do que está posto e anseiam ultrapassá-lo.

Tal movimento, vale lembrar, como Freire indica no trecho abaixo, não se esgota, pois pressupõe um movimento progressivo de novas superações e atos-limite a medida que novas situações-limite são identificadas e postas em jogo.

Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”.

Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limites” dos homens. Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limites”. (FREIRE, 2013)

Ainda no processo de esclarecimento das dinâmicas em torno da situação-limite, bem como sua superação e respectivos termos correspondentes, Freire chama a atenção para outro componente: a tensa relação entre aqueles a quem as situações limite ‘servem’ e aqueles a quem ‘negam’ ou ‘freiam’, retomando as categorias de opressores e oprimidos para, respectivamente, identificar esses dois grupos.

A tensão mencionada entre estes antagônicos grupos reside no fato de que as situações-limite, ao se tornarem percebidas, despertam diferentes reações para cada um. Enquanto que para aqueles aos quais elas ‘servem’, ou seja, para quem a manutenção do status quo é, mais do que favorável, uma ação necessária para a conservação de sua condição de vida, tais situações devam permanecer encobertas; para os demais, aqueles aos quais a situação-limite inicialmente ‘nega’ e ‘freia’, ao se tornar percebida, traz à tona a possibilidade de mobilização para sua superação. “No momento em que estes as percebem não mais como uma ‘fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser’, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção.” (FREIRE, 2013)

A cada novo desdobramento que conduz a uma interpretação mais apurada dos conceitos trabalhados por Freire no que tange à superação das situações-limite, novos termos vão brotando: percebidos-destacados, atos-limite, ser mais; sem mencionar aqueles já comuns em sua bibliografia e também presentes aqui como ação dialógica, conscientização, opressores, oprimidos, dentre outros. Consideramos importante fazer aqui um parágrafo/ruptura da linha de pensamento por dois motivos: primeiro, para evidenciar a complexidade das ideias freireanas, sinalizada não superficialmente na profusão de nomenclaturas²⁴, mas na maneira minuciosa, perspicaz e consistente com que ele dispõe e organiza seu raciocínio, algo que se torna claramente notável na leitura mais detida de sua

²⁴ Dentre os termos utilizados por Freire é importante salientar que nem todos são criações suas, uma vez que ele, naturalmente, bebe de diversas fontes teóricas aproveitando termos de outros autores. “A categoria ‘situações-limite’ Freire carrega de Álvaro Vieira Pinto que, por sua vez, trouxe de Jasper, esvaziando a da dimensão pessimista original” (FREIRE, Nita. p. 224, 2010). Entretanto, tal utilização não diminui em nada a originalidade de seu pensamento nem a maneira ímpar como se apropria desses conceitos, os expandido e/ou ressignificando.

obra; e, em segundo lugar, para demarcar, diante da profusão de críticas à Paulo Freire que recentemente percorrem a sociedade brasileira, que o estranhamento que, à primeira vista, uma aligeirada leitura pode suscitar, ou a simplicidade teórica que uma má leitura expõe, poderiam ser facilmente superados com uma leitura mais qualificada de sua obra, entendendo os seus, jamais ocultos, posicionamentos políticos, seu contexto histórico e seus pressupostos epistemológicos. Ganharíamos muito mais com esse exercício do que têm a oferecer os constrangedores discursos “Fora Freire”, que, atualmente, ainda nos interpelam.

Voltando ao processo de conscientização e superação das situações-limite, temos, como uma próxima etapa, os inéditos viáveis. Esses inéditos seriam o momento seguinte à materialização de um percebido destacado, pois, uma vez que o sujeito evidencia aquela situação que até então era motivadora de sua imobilidade e reflete criticamente sobre ela emerge a possibilidade de uma ação transformadora, ainda não tentada, por isso inédita, mas plenamente possível, por isso viável. O inédito viável guarda, então, nesse duplo conceito que suas palavras trazem o afastamento de um sonho ingênuo, pois é a ação operando concretamente e buscando modificar a realidade, superar determinada situação. Embora o sonho ainda esteja lá, assim como o pensamento utópico, agora há também uma ação sendo impulsionada. “O ‘inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.” (FREIRE, 2013).

Recuperando, ainda, a percepção de opressores e oprimidos nesta dinâmica, Freire nos diz que “a libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e a opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite”, que necessitam evitar.” (FREIRE, 2013).

Essa observação é fundamental, pois ratifica os embates presentes no entorno do espaço de pesquisa em que este trabalho será desenvolvido. O embate, de um lado, entre uma realidade injusta e desigual mantida por forças sociopolíticas que buscam a manutenção do que está posto, e, do outro lado, de sujeitos, homens e mulheres, conscientes de seu papel político enquanto educadores, que, propõem, em um processo pedagógico e dialógico, novas leituras da realidade, novas análises sociais, novos caminhos para desenvolver o pensamento crítico, propondo, com isso, a mobilização de inéditos viáveis.

Partindo dessas reflexões, abordaremos agora um pouco sobre como se encontra a educação na Maré, como, recentemente, esteve a rotina dos profissionais de educação e dos

educandos e, ponto central da pesquisa, como, diante de situações-limite, são mobilizados os inéditos-viáveis no nosso espaço de pesquisa, o CEJA Maré.

3.1 Educação na Maré: situações-limite no cotidiano escolar

Recorrendo a dados estatísticos, observamos que o Brasil ainda tem muito o que caminhar no que se refere à educação, principalmente se observarmos os dados referentes à Educação de Jovens e Adultos. Segundo a Unesco²⁵, o Brasil é o 8ª país com mais adultos analfabetos no mundo, e, conforme dados de 2013 do IBGE²⁶, tem 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, ou seja, 8,5% do total de habitantes do país, considerando o número de analfabetos funcionais, esse número salta para 27%.²⁷

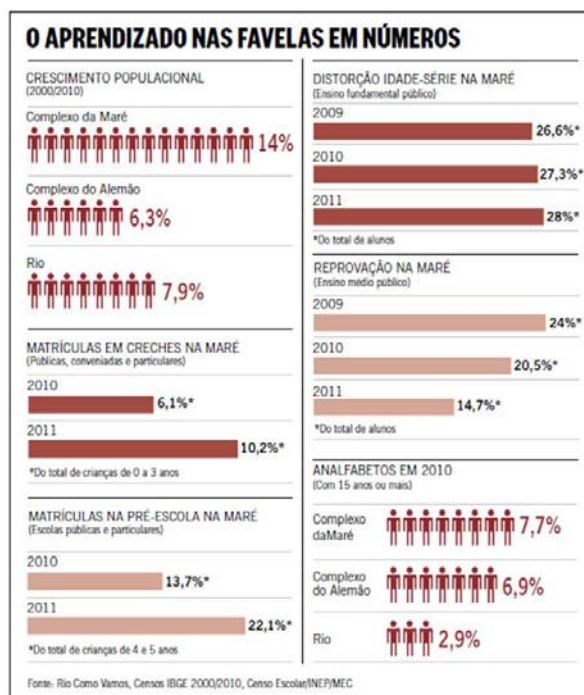
Focalizando no nosso campo de pesquisa, percebemos que a questão educacional na Maré é ainda mais flagrante, conforme mostra a tabela abaixo retirada de matéria do jornal O Globo, que compila dados do movimento Rio Como Vamos.

²⁵ Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>> Acesso em: 05 fev. 2016

²⁶ Disponível em: <<http://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>> Acesso em: 05 fev. 2016

²⁷ Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx> Acesso em: 05 fev. 2016

Figura 12 – Tabela de O Globo sobre o aprendizado nas favelas



Fonte: O Globo, disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/rio-como-vamos-alerta-para-situacao-preocupante-do-ensino-fundamental-no-complexo-8572608>>
Acesso em: 05 fev. 2016.

Podemos notar que a porcentagem de analfabetos com 15 anos ou mais na Maré (7,7%) é a maior de todas as regiões analisadas, superando acima do dobro do percentual do Rio de Janeiro (2,9%). Outro dado que a matéria traz é que índices como o de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar permanecem altos ou estacionados na Maré com relação ao restante da cidade.

Para além de números e porcentagens, há também os movimentos que atravessam o cotidiano, nem sempre fáceis de mensurar, como os que ocorrem constantemente na região, impactando violentamente a rotina escolar. Exemplificamos, abaixo, essas situações com três notícias respectivamente de 2014, 2015 e 2016. A foto que encerra os trechos expostos, refere-se à notícia de 2016, mas, fotos similares, com crianças e jovens deitados no chão de salas de aula ou nos corredores de escolas da Maré para se protegerem de tiroteio, podem ser encontradas com facilidade em outras notícias, de diferentes datas, o que evidencia uma situação, como dito acima, violenta e corriqueira. Optou-se por esta foto, pois não expõe o rosto de nenhum aluno.

O tiroteio que aconteceu na manhã desta segunda-feira [03/11/2014] nas favelas Vila do João e Nova Holanda, no Complexo da Maré, deixou nove escolas, um Espaço de Desenvolvimento Infantil e três creches sem atendimento. O total de alunos sem as

atividades chega a 4.010. (Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/tiroteio-no-complexo-da-mare-deixa-mais-de-4-mil-alunos-sem-aula-14446818> Acesso em: 10 out. 2016)

Aproximadamente de 4,7 mil alunos da rede pública de ensino do estado e do município do Rio ficaram sem aula hoje [9/9/2015] pela manhã, devido a uma operação do Comando de Operações Especiais (COE) da Polícia. (Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-09/acao-da-pm-deixa-mais-de-4-mil-alunos-sem-aulas-em-comunidades-do-rio>> Acesso em: 10 out. 2016)

A série de operações da polícia para tentar encontrar criminosos envolvidos na morte de policiais militares deixou, nesta quarta-feira [29/6/2016], cerca de 150 alunos e profissionais de uma ONG, no Complexo da Maré, encurralados nas salas de aula por aproximadamente três horas, devido a uma intensa troca de tiros. (O Globo, disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/tiroteio-na-mare-deixa-alunos-profissionais-de-ong-encurralados-19610908>> Acesso em 10 out. 2016)

Fotografia 3 - Estudantes deitados em chão de escola durante tiroteio na Maré



Fonte: O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/rio/tiroteio-na-mare-deixa-alunos-profissionais-de-ong-encurralados-19610908>> Acesso em 10 out. 2016)

Devido à ocupação do Bairro Maré pelo exército, além das constantes operações realizada pela Polícia Militar, um espaço que já estava longe de enaltecere tranquilidade, tornou-se, recentemente, fonte de mais arbitrariedades do poder público, intimidação, violência e descaso com o morador.

Os frequentes tiroteios entre traficantes e as operações policiais que costumam fazer com que as aulas tenham de ser suspensas em unidades escolares no Conjunto de Favelas da Maré, no Subúrbio do Rio, levou um grupo de professores de 11 das 33 escolas a região a pedir medidas de proteção para as crianças e profissionais. Entre as medidas, que acreditam trarão mais segurança para todos, está a redução da carga horária. Em nota, a Secretaria diz que vai adotar horário diferenciado em agosto como "medida emergencial". A proposta dos professores é de que haja cerca de 2 horas de redução na carga horária. (G1, disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/08/tiroteios-fazem-professores-pedirem-reducao-de-horario-na-mare-no-rio.html>> Acesso em 05 fev. 2015)

Números frios, expostos em tabelas e gráficos podem trazer uma visão parcial da realidade encontrada no Complexo da Maré. Falar em IDEB, apontar metas e parâmetros pode ser conveniente ou ajudar a ratificar algumas questões, já que muitas vezes a objetividade encontrada em tal sistematização produz mais convencimento discursivo do que relatos de experiência. Entretanto, compreendemos também que mais do que os dados trazidos por este ou aquele veículo, cabe com igual ou superior importância trazer à tona os fatos que atravessam a rotina escolar dos moradores da Maré, pois falar apenas em ‘defasagem escolar’ ou ‘abandono’ sem levar em conta os problemas enfrentados pela comunidade, alguns apresentados nas notícias da página anterior, seria por demais simplista, além de irresponsável.

No centro dos conflitos expostos, entraremos agora no processo de concepção e instalação do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré, o CEJA-Maré.

3.2 A trajetória histórica de consolidação do CEJA-Maré

No final do ano 2000, a professora Vera Lúcia Messetti Lucas, já mencionada na parte destinada ao PEJA, convidou a professora Flora Prata Machado, devido a sua militância na EJA, para substituí-la na SME-RJ no cargo de supervisora da Educação de Jovens e Adultos. Uma das primeiras ações de Flora, buscando fortalecer o coletivo que atuava nessa modalidade na cidade, foi organizar um Grupo de Trabalho que seria responsável por discutir e pensar os encaminhamentos para a EJA no município do Rio. Neste GT, entre diversas sugestões, a ideia de uma escola exclusiva para a educação de jovens e adultos é colocada em pauta pela nova supervisora.

Tal iniciativa visava assegurar um espaço que garantisse as especificidades da EJA, como, por exemplo, corpo docente qualificado para atender essa modalidade, currículo específico, acessibilidade do espaço físico, mobiliário compatível com os alunos, diversidade de horários disponíveis, ao invés de somente o noturno, além de evitar o costumeiro conflito com o ensino regular. Esse conflito reside no fato de que em escolas com ensino regular e educação de jovens e adultos, esta costuma ser preterida nos investimentos, na disponibilidade de material didático e no acesso aos espaços da escola, em outras palavras, percebe-se que em escolas com EJA e ensino regular, a EJA, na maioria das vezes, acaba secundarizada, por isso

um espaço dedicado a essa modalidade seria fundamental para garantir sua qualidade de ensino.

Um dos principais pontos no planejamento inicial dessas escolas de EJA seria pensar estrategicamente as localidades mais oportunas da cidade para garantir o fácil acesso àqueles alunos adultos interessados em iniciar ou recomeçar seus estudos. Desde o início, então, a discussão era sobre oportunizar não apenas uma, mas diversas escolas exclusivas pela cidade que democratizariam o acesso de alunos jovens e adultos à educação.

Outro ponto importante pensado para esse novo modelo de escola era não reduzi-la somente a um espaço para elevar a escolaridade dos alunos, mas também como espaço formativo que dialogasse mais intensamente com seu entorno. Nessa perspectiva, pensou-se, por exemplo, em bibliotecas abertas para não-alunos e na disponibilidade de cursos de formação profissional, ou seja, a escola seria uma referência para a comunidade, na qual estivesse implantada.

Após a realização do GT, as principais ideias desenvolvidas naquele espaço foram reverberando dentro da SME-RJ, sem ainda uma definição de como e onde a escola de EJA seria posta em prática. Após alguns meses, em uma reunião realizada pelo então prefeito Cesar Maia com suas secretarias, é informado de que na Rua de Conceição, no centro do Rio, havia um prédio inicialmente destinado para realização de perícias médicas, mas que devido à dificuldade para estacionamento e outros entraves de acesso, não seria mais ocupado para esse fim. Por isso, buscava-se alguma proposta de uso do prédio por alguma secretaria.

Entre as secretarias presentes, estava Sônia Maria Correa Mograbi, Secretária de Educação, que mencionou a ideia da escola exclusiva de EJA. A proposta foi rapidamente aceita e o processo para abrir aquele espaço educacional começou, tendo Flora Machado como uma das principais responsáveis.

Como o prédio havia sido aparelhado como um centro de perícia médica, foi necessário um processo de readaptação de sua estrutura para compor não só uma escola, mas uma nos moldes do que havia sido discutido como local adequado para a EJA.

Durante os ajustes e demais encaminhamentos para viabilizar a escola, devido a divergências administrativas e visões opostas sobre a melhor destinação para o prédio, o que seria uma escola passou a ser um Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Após a inauguração em 2004, foi se percebendo que a proposta inicial havia se desvirtuado, o que inicialmente foi pensado como um conjunto de escolas de EJA espalhadas pela cidade acabou tornando-se apenas uma no centro do Rio de Janeiro.

Nessa nova ressignificação do espaço, ajustes e adequações precisaram ser feitos. Ao invés de ser subordinado à 1ª Coordenadoria Regional de Educação, o CREJA, por se tratar agora de um Centro de Referência para toda a cidade, passou a estar sob o nível central, ligado à Gerência de Educação de Jovens e Adultos. O corpo de funcionários também precisou ser repensado, bem como as atividades que seriam desempenhadas ali, além do encaminhamento para as classes de EJA que já estavam com alunos matriculados.

Aos poucos o CREJA foi se reconfigurando e entrando nos moldes de um colégio de aplicação, que, entre suas atribuições, além de acolher as turmas de EJA já existentes, estava: desenvolver pesquisas, realizar trabalhos voltados para a comunidade, utilizar materiais didáticos nas turmas de maneira experimental para, após as adequações necessárias, encaminhá-los para o restante da rede de ensino, e diversas outras atividades. Apesar da consolidação desse espaço, o projeto inicial da escola exclusiva para EJA ainda não havia sido realizado a contento. Foram necessários novos movimentos para recuperar as ideias do GT de 2001 e, enfim, concretizá-las.

Durante as buscas por novos locais que pudessem abrigar a nova escola, surgiu a oportunidade de alguns espaços no bairro Maré que estavam sendo repassados para a prefeitura. Dentre esses locais, um se destacou, devido à sua arquitetura horizontal, à presença de uma árvore em seu centro e a localização acessível para quem viesse de diversos pontos da cidade. Após novos processos de adequação do ambiente e consolidação do projeto inicial, também conduzidos por Flora Machado, é inaugurado, em 2012, onze anos depois da primeira discussão sobre a elaboração de uma escola exclusiva para EJA, o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré, ou, CEJA-Maré. Desde então, o CEJA-Maré, desconsiderando o CREJA, que tem um aspecto institucional diferente, continua sendo a primeira e única escola destinada exclusivamente à educação de jovens e adultos na cidade do Rio de Janeiro.

Recentemente, em setembro de 2015, o governo municipal do Rio sancionou a Lei 5.977/2015, de autoria do Vereador Jefferson Moura, que ‘dispõe sobre os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA no âmbito do Município do Rio de Janeiro.’ Tal lei prevê a ampliação dos CEJAs para outras localidades do município, viabilizando a instalação de, ao menos, uma unidade por coordenadoria regional de educação.

Mais do que a estrutura física, as diretrizes específicas para a modalidade em discussão e a relação dos alunos com esse espaço, o que mais chama atenção no CEJA é a atuação, o engajamento político e o comprometimento dos professores desta escola, tema principal desta pesquisa, que será aprofundado no próximo capítulo.

4 A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO COTIDIANO ESCOLAR

No último capítulo, fizemos uma recuperação histórica das idas e vindas que ocorreram até a consolidação do CEJA, seguindo o percurso de conhecimento sobre esse espaço, iremos nesta parte voltar às atenções para o presente. Como essa escola se organiza, quais são seus principais pressupostos pedagógicos, qual o quantitativo e o perfil dos alunos e alunas, como é composto seu corpo docente, e quais as características desse grupo de profissionais, são alguns dos pontos que iremos abordar, bem como as diretrizes legais que regem a estrutura do CEJA.

Localizado Rua Praia de Inhaúma, nº 200, o CEJA Maré foi inaugurado na manhã do dia 14 de setembro de 2012. A cerimônia contou com a apresentação do Coral de Vozes da Comlurb e da orquestra do projeto Maré do Amanhã, com alunos do CIEP Operário Vicente Mariano. Na solenidade foi informado que o principal objetivo daquele novo espaço seria elevar a escolaridade de adultos que buscam concluir o ensino fundamental e que, por algum motivo, interromperam seus estudos.

No evento estiveram presentes a então Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro Cláudia Costin, que em julho de 2014 deixou a prefeitura e assumiu o cargo de Diretora Global de Educação do Banco Mundial; a Subsecretária de Ensino professora Helena Bomeny, atual secretária de educação; o Subsecretário de Gestão Paulo Figueiredo; a professora Valéria Médici, Coordenadora da E/SUBE/4ª CRE; a professora Maria Helena Costa, Gerente da Gerência de Educação; a professora Flora Prata Machado, Gerente de Educação de Jovens e Adultos, entre outros. Segundo o site da Prefeitura do Rio, a unidade, construída pela Secretaria Municipal de Obras, por meio da RioUrbe, teve investimento de R\$700 mil.²⁸

²⁸ Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=4119427>> Acesso em: 22 out. 2016

Fotografia 4 – Inauguração do CEJA Maré



Fotografia 5 – Orquestra do projeto Maré do Amanhã



Fonte: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=2680>>

Acesso em 22 out. 2016.

Na inauguração foi informado que a unidade teria capacidade para atender 430 alunos em cursos semipresenciais e que, em 2013, o CEJA Maré seria a primeira unidade da rede a oferecer educação à distância na modalidade jovens e adultos. Entretanto, até o segundo semestre de 2016 essa modalidade ainda não estava implementada.

Quatro meses após a inauguração do CEJA Maré, foi publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, em 11 de janeiro de 2013, página 4, entre os Atos do Prefeito, o Decreto nº 36703 de 10 de janeiro de 2013, que “dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME”. Neste decreto, no art. 3º, é oficializada a criação de três novas unidades administrativas, entre elas o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré. O CEJA Maré, então, passa a integrar, assim como todas as escolas da Maré, a 4ª Coordenadoria Regional de Educação da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Este decreto também foi o responsável por oficializar, na página 7, as competências do CEJA Maré na estrutura da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Abaixo, na íntegra, todas as competências elencadas no Diário Oficial.

Competências

045034 E/SUBE/CRE(04.30.701) Centro de Educação de Jovens e Adultos CEJA - Maré

- Implementar ações de educação de jovens e adultos de acordo com as normas e orientações vigentes no Sistema Público Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;
- articular as ações desenvolvidas pelo CEJA Maré com as escolas e outros equipamentos da Prefeitura que funcionam no bairro;
- construir e implementar, de maneira participativa, um Projeto Político Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da realização de estudos sobre o perfil sociodemográfico e cultural dos moradores do bairro;
- avaliar sistematicamente o Projeto Político Pedagógico em execução, promovendo os aprimoramentos necessários;
- desenvolver as ações de aumento de escolaridade exclusivamente destinadas aos jovens e adultos, de acordo com o modelo pedagógico orientado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos;
- garantir o atendimento escolar aos jovens e adultos matriculados na Unidade nos horários da manhã, tarde e noite;
- viabilizar o remanejamento de turmas e turnos aos alunos regularmente matriculados que venham a solicitar essa mudança;
- oferecer cursos de educação a distância, referente aos anos finais do ensino fundamental e de qualificação profissional, de acordo com o modelo pedagógico orientado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos;
- certificar os alunos concluintes do ensino fundamental que apresentem desempenho satisfatório e frequência mínima exigida por lei.

(Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Ano XXVI, Nº 200, 11 de janeiro de 2013, p. 7).

No que concerne à matrícula e estrutura dos segmentos, o CEJA se organiza da seguinte maneira: alfabetização (PEJA 1 - Bloco 1), com cinco turmas; consolidação do processo de alfabetização (PEJA I – Bloco 2), com sete turmas; e os anos iniciais do ensino fundamental nas turmas de PEJA II – Bloco 1 (12 turmas) e PEJA II – Bloco 2 (12 turmas). Os alunos podem se matricular em qualquer época do ano letivo, tendo que ter a partir de 15 anos.

Segundo o Plano de Ação do 1º Trimestre de 2016, o CEJA conta com 466 alunos, 36 a mais do que a capacidade informada há quatros anos na inauguração. Ainda segundo este Plano de Ação, levando em conta o sexo, a faixa etária e os ciclos de vida, os alunos são distribuídos das seguintes maneiras:

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos do CEJA Maré por Bloco/Sexo

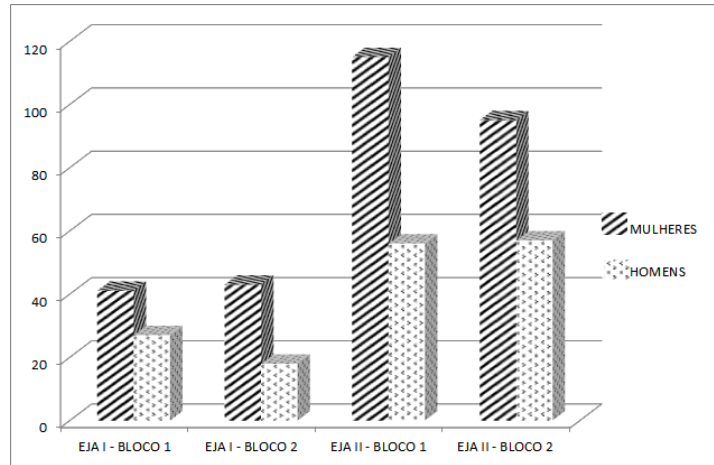


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos do CEJA Maré por Bloco/Faixa Etária

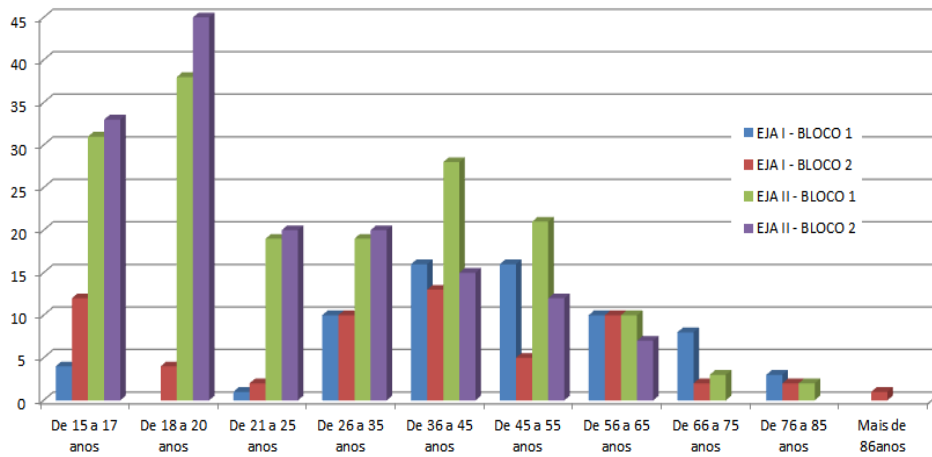
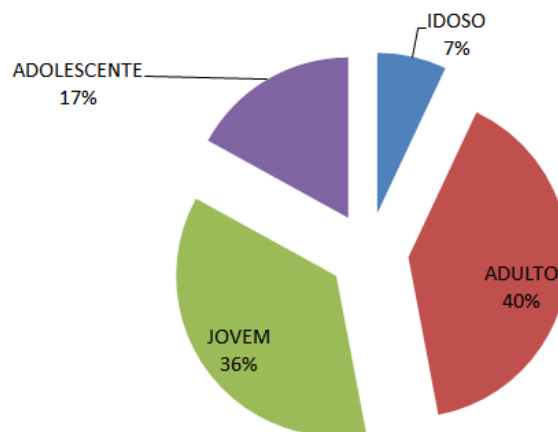


Gráfico 3 – Percentual de alunos do CEJA Maré por ciclos de vida



Fonte: Plano de Ação do 1º Trimestre de 2016, CEJA Maré.

Embora uma análise mais detida das informações referente ao corpo discente e às categorias que ocupam nas classificações acima não seja o foco deste trabalho, não podemos passar sem realizar algumas pontuais observações.

Em primeiro lugar, percebe-se, em todos os blocos, um quantitativo bem superior de mulheres com relação aos homens. A prevalência de mulheres na EJA sempre foi fato nitidamente observado devido às desigualdades de gênero e exigências sociais como o casamento, a maternidade e o trabalho que demandam dessas mulheres um injusto investimento de tempo, muitas vezes, incompatível com uma rotina escolar, o que as obriga a abandonar os estudos precocemente. Dizemos injusto, pois, a sobrecarga de atribuições quase sempre está acompanhada de um menosprezo com relação à independência intelectual e profissional desta mulher, que, apenas tardiamente, consegue recuperar seu direito à educação.

Em segundo lugar, cabe observar o alto índice de adolescentes e jovens adultos nas fases iniciais de escolaridade. Segundo o Parecer CNE/ CEB nº 11/2000, o Parecer CNE/CEB nº 29/2006 e a Resolução CNE/CEB nº 03/2010, a idade mínima para os jovens ingressarem na modalidade EJA é a partir de 15 anos, não havendo imposição de limite para alunos adultos. O Parecer nº 02/2013 do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por sua vez, afirma que “caso a matrícula de jovens de 15 ou 16 anos no CEJA se torne a única opção para que a sua vida escolar não se interrompa, em caráter excepcional, será admitido o ingresso desses jovens, após avaliação da direção e da Gerência de Educação das Coordenadorias Regionais de Educação.”²⁹ Como o CEJA atende apenas o ensino fundamental, o elevado quantitativo de jovens entre 15 e 17 anos, representando 17% das matrículas, indica a preocupante juvenilização da modalidade. Tal processo, que já vem sendo analisado no campo das pesquisas de Educação de Jovens e Adultos, ratifica a importância em investigar como a educação do jovem brasileiro está sendo pensada e que modelos e circunstâncias estão favorecendo esse movimento de permanência em classes de alfabetização de jovens que já deveriam estar no ensino médio.

Esta constatação também possibilita repensar a EJA não como espaço para mera ‘correção de fluxo’ de adolescentes ou local de destino para alunos problemáticos que não atingiram os ‘resultados esperados’. Se a EJA destina-se prioritariamente àqueles e àquelas que não tiveram a oportunidade de estudar, observar adolescentes de 15 anos saindo do ensino

²⁹ Diário Oficial do Rio de Janeiro, nº 230, 28 fev. 2013. p. 40

fundamental regular para a Educação de Jovens e Adultos é fato alarmante que deveria ser problematizado com mais afinco pelo poder público e por profissionais de educação.

Considerações feitas, voltemos ao CEJA. Com relação aos horários, esta escola funciona de 7h às 22h em seis turnos, divididos em três partes do dia. Pela manhã, o 1º turno começa às 7h20 e vai até 9h20, em seguida o 2º turno inicia às 9h20 e segue até 11h20. Na parte da tarde, a divisão ocorre de maneira semelhante, com dois turnos, cada um com duas horas de duração, o 3º turno de 13h às 15h e o 4º turno de 15h às 17h. Por último, o período da noite segmenta-se igualmente em dois turnos, completando o período de funcionamento da escola, o 5º turno começa às 17h30 e termina 19h30 e o 6º, e último turno, começa às 19h30 e vai até às 21h30. A importância em ter uma grade horária ampla não atende apenas demandas específicas da disponibilidade dos alunos no ato da matrícula, tal flexibilidade busca também evitar o abandono escolar, pois, caso o aluno tenha contratemplos e não possa seguir no horário previamente estabelecido, ele tem a sua disposição a possibilidade de ser remanejado para horários mais condizentes com sua rotina.

Sobre o espaço físico, o CEJA conta com todas as salas de aula climatizadas, refeitório, auditório e uma sala de leitura. A escola se destaca pela acessibilidade a portadores de necessidades especiais, tendo banheiros adaptados e rampas de acesso às áreas comuns. Neste ponto, a estrutura física também se diferencia positivamente do restante da rede municipal. Segundo dados do Censo Escolar/INEP 2015³⁰ somente 733 escolas das mais de 1.400 em todo município possuem dependências acessíveis para portadores de deficiência, o que representa em torno de 50% da rede. Quando a acessibilidade de banheiros é levada em conta, esse número cai para 47%, isto é, 684 escolas.

O projeto pedagógico que rege as atividades do CEJA segue as orientações dos parâmetros curriculares do PEJA da Rede Municipal de Ensino, conforme acontece em outras escolas que também trabalham com esta modalidade, embora não de modo exclusivo.

Os parâmetros do PEJA, por sua vez, seguem bem de perto o que já está indicado no que concerne à EJA na versão mais recente das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), pois, conforme este documento “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.” (BRASIL, 2013, p. 41)

³⁰ Fonte <<http://www.qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/censo-escolar>> Acesso em 26 out 2016

O Plano de Ação do CEJA Maré enfatiza ainda a vinculação do Projeto Político Pedagógico da escola à Declaração dos Direitos Humanos, pois afirma compreender que “a Educação em Direitos Humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se desenvolve no processo de ensino-aprendizagem” (ONU, 2006). E prossegue:

A filosofia do CEJA Maré visa à construção de uma escola democrática objetivando desenvolver metodologias de ensino que assegurem a complementariedade de três aspectos fundamentais: aquisição dos saberes escolares de forma ativa por parte do grupo; articulação entre os saberes sistematizados e a experiência social dos estudantes; e a compreensão de que o conhecimento deve ser utilizado como instrumento de análise da realidade concreta, visando uma compreensão das relações objetivas entre os homens entre si e estes com o mundo. (CEJA Maré, 2016)

O trecho acima, por constar em um documento oficial da escola, também reforça, de maneira mais sistematizada, os principais pontos orientadores das práticas pedagógicas que permeiam o cotidiano do CEJA Maré. Quando, muitas vezes, ações escolares propositivas acabam invisibilizadas, ter, acompanhando essa prática, um registro norteador que expõe de maneira clara e objetiva o que se entende por uma educação crítica torna-se fundamental.

Tal explicitação ratifica o posicionamento de um corpo de profissionais da educação atento às reais necessidades de uma escola que atende a classes populares e, mais do que isso, classes populares de uma modalidade historicamente secundarizada como a EJA.

Pensar a educação como um processo que vai muito além da mera aquisição de conteúdos deveria ser uma postura já estabelecida e dada como certa nas redes de ensino, independente da modalidade, entretanto, ainda percebe-se necessário demarcar a importância dessas reflexões tanto nas práticas quanto nos discursos. Dessa forma, a almejada, e combatida, educação crítica aos poucos vai se materializando através de um constante convite para que o aluno reflita, problematize seu entorno, amplie suas percepções e se posicione diante da realidade na qual se encontra.

Um trabalho que direciona ações que perpassam questões sociais, evidenciando os vários tipos de preconceito, violência e humilhação, contribui para que o estudante faça a leitura do mundo em que vive, se posicionando e assumindo o compromisso de mudança. Incentiva também os alunos a buscarem informações sobre temas sociais, aprenderem a discuti-los de forma crítica e a tomarem posições de forma autônoma. (CEJA Maré, 2016)

Seguindo para a última parte que será analisada neste tópico, veremos, enfim, com mais atenção a composição docente e suas principais características. De acordo com o Plano

de Ação mais recente do CEJA, referente ao 3º trimestre de 2016, constatamos que atuam na escola 24 professores, não havendo falta de docente para nenhum segmento ou turno.

Entre esses 24 profissionais, todos têm nível superior e especialização, sendo que três têm mestrado completo, um está em fase de elaboração da dissertação e um está cursando o doutorado. A maior parte dos professores, 65%, teve seu contato com a EJA apenas no CEJA Maré, os demais já atuavam na modalidade, tendo, em média, mais de dez anos de experiência.

Sobre a equipe gestora, temos Luciana Santana, professora de matemática, como diretora do CEJA Maré desde sua inauguração, em 2012. Luciana atua nesta modalidade na rede municipal desde 1998. Como diretora adjunta temos Margareth Sanches, que era professora de português no CEJA e passou a integrar a gestão em 2015. A professora Margareth já atuava na modalidade EJA do município desde 2004. Fechando a equipe gestora, temos a coordenadora pedagógica Angelica Getirana Santana, professora de história, que atua como professora de EJA desde 1998 e está na coordenação do CEJA desde 2013. As informações sobre experiências profissionais das professoras da equipe gestora demonstram que todas já possuíam experiência na EJA de no mínimo doze anos antes de integrarem-se à equipe do CEJA, o que consolida uma equipe já bastante integrada nas particularidades que envolvem a EJA, consolidação esta evidenciada na maneira como a escola é dirigida.

Há ainda os cargos de Professor de Apoio a Direção, Professor Orientador e Professor de Sala de Leitura, mas até o segundo semestre de 2016, não havia profissionais desenvolvendo estas atribuições.

4.1 O professor enquanto intelectual orgânico: um diálogo com Gramsci

Na dinâmica do ensino público no Rio de Janeiro é cada vez mais comum observar o esvaziamento do caráter intelectual do docente através do compartilhamento de suas responsabilidades com entidades exteriores à escola. Seja do planejamento pedagógico à avaliação dos alunos, a autonomia do professor está cada vez mais enfraquecida, graças à predominância de apostilas, métodos, sistemas e exames externos que tabelam e classificam a ‘qualidade do ensino’, termo este tão em disputa nos dias atuais.

Neste contexto, o papel do professor que, apesar das amarras do sistema, consegue desenvolver um trabalho de qualidade com seus alunos, levando-os a estabelecer uma relação crítica com os conteúdos trabalhados, é cada vez mais importante. Neste ponto, cabe evidenciar o movimento dos professores do CEJA-Maré e abordar a organicidade desses profissionais enquanto intelectuais.

Como está claro na organização desta dissertação, ocorrem movimentos de idas e vindas para apresentar conceitos e vinculá-los ao contexto histórico no qual estão inseridos, dialogando com reflexões sobre tais relações. Neste ponto do texto não será diferente. Iremos seguir, agora, para um movimento de ida, recuperando, em uma breve apresentação, as condições de produção da obra de Antonio Gramsci, uma das principais referências bibliográficas que utilizaremos, para, em seguida, abordarmos seus principais conceitos aqui trabalhados.

Membro-fundador e secretário-geral do Partido Comunista da Itália, Antonio Gramsci foi preso, aos 35 anos, pelo regime fascista de Benito Mussolini em novembro de 1926 e condenado a vinte anos de prisão.

O regime fascista entendia claramente que a oposição mais perigosa viria não da ação política no sentido tradicional (isto é, de uma organização), nem de uma oposição baseada somente em princípios, mas da associação da crítica com a ação de intelectuais e políticos. (MONASTA, 2010)

Apresentando sérios problemas de saúde que poderiam causar sua morte na prisão, peso que Mussolini não estaria disposto a enfrentar, Gramsci recebeu liberdade condicional oito anos após seu encarceramento, morrendo logo em seguida, em abril de 1937, aos 46 anos.

Durante o período em que esteve preso, o pensador italiano redigiu em dezenas de pequenos cadernos escolares, totalizando 2.848 páginas, a parte mais importante de sua produção bibliográfica, os famosos Cadernos do Cárcere, nos quais versa sobre filosofia, sociologia, educação, política, literatura, entre outros assuntos.

Tais cadernos foram organizados e publicados pela primeira vez por Palmiro Togliatti e Felice Platone, que optaram por dividi-los por temas, separando-os em seis volumes³¹: O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce (1948); Os intelectuais e a organização da cultura (1949); O Risorgimento (1949); Notas sobre Maquiavel; A política e o Estado moderno (1949); Literatura e vida nacional (1950) e Passado e presente (1951). Em

³¹ COUTINHO in GRAMSCI, 1999, p. 25.

1975, uma edição crítica da obra é organizada por Valentino Gerratana, que optou por publicar os vinte e nove cadernos em sua ordem cronológica.

A necessidade em recuperar as condições de produção do pensamento desenvolvido por Gramsci na prisão reside na importância em enfatizar a maneira adversa como o pensador organizou suas reflexões e como tal adversidade vai se refletir em sua escrita. Enquanto esteve preso, Gramsci produziu grande parte de seus textos sem consulta a referências bibliográficas, com uma escrita tortuosa para evitar a censura a qual seus cadernos eram submetidos, sem revisões adequadas, enfim, uma obra produzida em um estado de permanente tensão, que, se por um lado, pode ter desconstruído as ideias originais, por outro, também potencializou o refinamento de inúmeras observações. Embora sua linguagem pareça, por vezes, cifrada e hermética, ela também inova na abordagem política que tece sob diferentes aspectos da sociedade de seu tempo, legando ao século XX uma contundente produção intelectual.

Escrita para um público invisível ou inexistente, na verdade escritos para ninguém, os Cadernos encontram seu público vinte anos depois de escritos, perdurando como exemplo de uma reflexão livre, como demorada e comovente introspecção, num contexto de privação de liberdade. (GONZALES, 2001, p. 87)

Dentre suas inquietações e reflexões, a que iremos abordar mais detidamente neste momento é como ele desenvolve o conceito de intelectual orgânico, como tal termo se relaciona com a figura do professor e como tais questões dialogam com o tema principal desta dissertação.

Analisando as dinâmicas existentes entre os diferentes sujeitos que compõem a organização social, Gramsci irá destacar o intelectual como uma importante figura, peça-chave na manutenção de determinada hegemonia social.

Ao mesmo tempo em que trabalha com a categoria de intelectuais como um grupo específico na dinâmica social, Gramsci também irá afirmar que é impossível dissociar a atividade intelectual das demais atividades humanas, sejam elas quais forem, “não se pode separar o homo faber do homo sapiens” (GRAMSCI, 1982, p.6), todos os homens são, portanto, intelectuais.

O parágrafo anterior pode parecer contraditório, pois, se todos são intelectuais, então qual o critério para denominar apenas uma parcela da sociedade com esta alcunha? Gramsci irá afirmar que, embora todos sejam intelectuais, nem todos desempenham esta função na sociedade, ou seja, todos são pensadores, têm a capacidade de refletir, questionar, propor, mas de apenas poucas pessoas essas habilidades são exigidas, o que criaria gradações de atividade

específica intelectual de acordo com a posição social que este ou aquele indivíduo ocupa na sociedade. Ainda assim, para além dos vínculos profissionais, nenhum homem é destituído completamente de seu potencial intelectual quando interage em sociedade.

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p.7)

Reconhecendo que todos são intelectuais e o que variaria entre as pessoas seria o grau de exigência desta intelectualidade na sua atuação profissional cotidiana, e que apenas poucos são denominados como tal pelos demais, o que definiria alguém que, nestas relações, é considerado como um intelectual?

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2001, p. 15)

Gramsci vai dizer que os intelectuais são aqueles que, dentro de sociedades capitalistas, portanto, dentro de uma sociedade estratificada em classes socioeconômicas, seriam responsáveis pela manutenção de uma visão de mundo hegemônica vinculada a determinada classe. Diferentes classes possuiriam seus intelectuais, que por sua vez serviriam de referência para os demais componentes e desenvolveriam suas ações ratificando uma concepção unitária de sociedade. Tais ações, é importante lembrar, não estão associadas necessariamente a um cargo, ou seja, o campo de atuação dos sujeitos considerados intelectuais não se limitaria somente a um espaço profissional ou a determinada característica de erudição, mas permearia, com características dirigentes e educativas, a sociedade em diferentes estâncias de poder.

A mensagem central de Gramsci é que a organização da cultura é “organicamente” ligada ao poder dominante. Os intelectuais não podem ser definidos pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade; essa função, de forma mais ou menos consciente, é sempre uma função de “liderar” técnica e politicamente um grupo, quer o grupo dominante, quer outro grupo que aspire a uma posição de dominação. (MONASTA, 2010)

Os intelectuais, portanto, teriam como objetivo possibilitar, nas relações com outras classes, a hegemonia do grupo ao qual estão vinculados. Segundo Gramsci, estes seriam os

intelectuais orgânicos, em oposição aos intelectuais tradicionais, que não apresentariam discursos de classe, estando mais vinculados a instituições sociais clássicas, e se vendo como independentes das disputas de classe e das mudanças sociais provocadas pela história, seriam intelectuais que exerceriam funções mais sedimentadas. Seriam, por exemplo, os clérigos, advogados, médicos, juristas etc. Segundo Gonzales, estes constituiriam “a armadura espiritual e política das classes proprietárias e latifundiárias” (GONZALES, 2001 p. 92), ou, ainda segundo Gonzales, para tornar a diferenciação entre tradicionais e orgânicos mais clara: “enquanto o intelectual tradicional age com o auxílio de formas de consciência já petrificadas na memória social, o intelectual orgânico é o portador de um projeto de ‘hegemonias’ baseado em um universo cultural e moral que desagrega valores anteriores e constrói novos”. (GONZALES, 2001 p. 93).

Uma outra importante observação feita pelo pensador italiano na análise desta categoria é a de que não somente a burguesia seria a responsável por gerar intelectuais orgânicos, o proletariado, por compor uma classe de indiscutível importância nas relações socioeconômicas de um sistema capitalista, também produziria os seus.

Pode-se, então, afirmar que cada classe social produz os intelectuais orgânicos que se põem a serviço desta, sobretudo como agentes de construção e mantenedores do projeto político e hegemônico. Por isso mesmo, estes não agem de forma autônoma, mas em conexão relativamente estreita com um grupo social fundamental. (ALVARENGA, 2010, p. 72)

Se o intelectual orgânico, como dito mais acima, é peça fundamental na disputa e na manutenção ideológica entre diferentes classes, não poderíamos, então, desconsiderar aquelas classes preocupadas em romper o *status quo* através de prática contra hegemônicas. Percebemos então que há, no seio da sociedade capitalista, uma constante disputa entre concepções de mundo, valores, interesses e perspectivas, com os intelectuais orgânicos reforçando ou questionando tais intenções, dependendo, é claro, da classe ao qual estão vinculados. Quando pensamos o aspecto educacional de toda essa dinâmica, é justamente neste momento que entram os professores de classes populares.

Se aceitamos as premissas gramscianas de que a maior parte dos organismos culturais, principalmente a escola, asseguram a transmissão de uma concepção de mundo que permite a hegemonia da classe dominante sobre as demais classes, e que a concepção de mundo das classes subalternas é por essência heteróclita (pois constitui um amálgama de concepções de mundo da qual também, e principalmente, fazem parte elementos da ideologia dominante), uma prática educativa que pretenda ser um veículo de contra-ideologia deveria caracterizar-se por ser uma prática independente e autônoma do ponto de vista ideológico. Como diria Gramsci, deveria ter ‘metas e limites de classe’. (MANFREDI, 1980, p. 55)

No capítulo A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci, de Silva Manfredi, presente no livro A questão política da educação popular (1980), de onde foi retirado o fragmento acima, a autora, em certo momento também comenta sobre a importância em ‘repensar as atribuições da educação popular, de modo a torná-la uma prática mais significativa no atual momento histórico brasileiro’ (MANFREDI, 1980, p. 54). Consideramos importante, no desenvolvimento do tema proposto, pararmos um pouco para pensarmos sobre a expressão ‘atual momento histórico brasileiro’ comentado pela autora.

Ocorre que o livro mencionado foi publicado há quase quarenta anos, no período final da ditadura militar, o que poderia evidenciar uma certa distância das questões levantadas em relação à nossa atual realidade. Entretanto, notamos que mesmo com as décadas que nos separam, as reflexões propostas sobre educação popular, ancoradas em Gramsci, ainda repercutem de maneira atual, o que por um lado evidencia a inquestionável importância das reflexões do autor e por outro demonstra o quão pouco caminhamos em determinados pontos, uma vez que, no cerne, os dilemas de Gramsci na Itália do início do século XX atravessaram o Brasil dos anos 1980 e continuam produzindo seus ruídos no Brasil do início do século XXI.

É importante que toda análise das reflexões gramscianas seja contextualizada tanto, como já mencionamos, em suas condições de produção, como no contexto histórico e político no qual foram produzidas. Ainda assim, consideramos necessário evidenciar como reflexões feitas em momentos aparentemente tão distintos, histórica e geograficamente falando, guardam tamanhas semelhanças.

Quando, por exemplo, notamos na educação pública brasileira um discurso que prega a neutralidade e a ênfase nos aspectos instrumentais do ensino como algo positivo, estamos diante justamente da manutenção do *status quo* pela classe dominante que, ao secundarizar a criticidade no processo pedagógico, vai minimizando a autonomia do professor e seu caráter intelectual, já que, por essa perspectiva, encaminha-se um ensino mais pragmático, uniformizado e pouco reflexivo. Trata-se, então, do controle social exercido não pela força, mas pela manutenção de uma certa ideologia, uma certa concepção hegemônica de mundo.

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação de professores e também para a pedagogia de sala de aula. Elas incluem: o apelo pela separação da concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse em administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, p. 158-159, 1997)

Seguindo, ainda, pelas reflexões de Gramsci, essa concepção de ensino da classe dominante terá sua defesa exercida por seus intelectuais orgânicos, que argumentarão de maneira incisiva que este modelo é, sem dúvida, o melhor para a população, enquanto que o outro caminho seria inferior, pouco instrutivo e, até, prejudicial. Opera-se, então, uma equivocada, mas não ingênua, associação entre educação mais crítica e práticas doutrinadoras, como se a ideologia estivesse presente apenas de um lado, enquanto que o outro seria, como já apontamos, neutro e objetivo; e de que os conteúdos escolares não seriam encaminhados de maneira satisfatória, pois muito tempo estaria sendo perdido em discussões desnecessárias.

Chega a ser quase surreal ter de argumentar que uma escola –especialmente a pública, da qual os filhos do cidadão de menos condições socioeconômicas recebem a escolarização obrigatória– não tem o direito de usar de seu público cativo para expressar os pontos de vista políticos de seus professores. (...) O professor que faz política em sala de aula é um duplo traidor. Trai a confiança do aluno na sua imparcialidade e na crença de que um professor não abusará da sua posição de poder para tratar de assuntos que transcendem o universo acadêmico, e trai também a ciência que representa, pois a partir do momento em que se posiciona, não há como saber quantas e quais distorções ele haverá de fazer sobre a matéria que deveria ensinar para que ela se adeque à sua cosmovisão.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2016/09/1809613-pais-e-alunos-deveriam-criticar-doutrinacao-nas-escolas.shtml> Acesso em 12 nov. 2016

Portanto, quando levamos em conta essas disputas de concepções de ensino como mais uma entre tantas tensões nas quais o professor de escola pública está inserido, cabe refletirmos mais detidamente sobre como aqueles profissionais que se percebem como intelectuais orgânicos vinculados às classes populares desenvolvem suas práticas na busca pela desconstrução de uma determinada ideologia dominante.

Desconstrução, vale dizer, que não se apoia na arrogante pretensão de pensar os alunos como seres que precisam ser ‘libertados de sua ignorância de classe’, postura equivocada daqueles que se imaginam como guias iluminados de uma revolução vindoura. Tanto Freire quanto Gramsci já criticaram esta autoimagem que muitos, ao se julgarem intelectualmente superiores, desenvolvem e reforçam, rompendo, assim, como o caráter dialógico e não autoritário que toda educação crítica deveria ter.

Criticar a arrogância, o autoritarismo de intelectuais de esquerda ou de direita, no fundo, da mesma forma reacionários, que se julgam proprietários, os primeiros, do saber revolucionário, os segundos, do saber conservador; criticar um indisfarçável ar de messianismo, no fundo ingênuo, de intelectuais que, em nome da libertação das classes trabalhadoras, impõem ou buscam impor a “superioridade” de seu saber acadêmico às “incultas massas”, isto sempre fiz. (...) Para mim, o caminho da superação daquelas práticas está na superação da ideologia autoritariamente elitista; está no exercício difícil da virtude da humildade, da coerência, da tolerância, por parte do intelectual progressista. Da coerência que vá diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 1992)

Voltando, então, para o CEJA Maré e seus professores, e afinando o ponto de destaque deste trabalho, temos de um lado as costumeiras, mas nem por isso menos importantes, concepções ideológicas que disputam o espaço da escola pública, e de outro lado o cotidiano bastante violento no qual a escola está inserida. ‘Violento’ por estar em área de periferia do Rio de Janeiro, ‘bastante’ por estar na Maré. Esse aspecto social e suas influências no cotidiano mareense já foram abordados mais acima, portanto, longe de estetizá-lo, aqui apenas será ressaltado como mais uma dentre tantas camadas que compõem a rotina escolar analisada.

4.2 A inserção no cotidiano do CEJA Maré

Ainda durante a graduação, meses após a inauguração do CEJA Maré e muito antes de saber da trajetória que culminou com sua inauguração, recebia, através de ex-alunas que haviam sido encaminhadas para lá e de colegas do curso de extensão, avaliações muito positivas do local, de seus professores e da perspectiva diferenciada de ensino que por lá era encaminhada; opiniões estas que, neste momento, seriam verificadas mais de perto.

Conforme comentamos na introdução, o período mais específico de acompanhamento do CEJA Maré para a elaboração desta dissertação deu-se no segundo semestre de 2015. Iniciou-se o acompanhamento semanal das aulas de português da professora Helaine Alves para turmas de 6º ano, no período da manhã, a escolha por essa turma se deu pela disponibilidade de horário que se adequava ao único espaço de tempo de que dispunha. Além do acompanhamento das aulas e da presença no grupo de estudo dos professores, houve a participação em diversas atividades culturais ocorridas na escola como: festa junina, cineclube, reuniões de discussão aos sábados, formatura etc.

O primeiro, e principal, ponto que chamou a atenção no cotidiano do CEJA Maré foi o senso de coletividade e comprometimento com os alunos presente nas ações de todos os professores, inclusive no da diretora, que também atua como professora de matemática neste mesmo espaço. Não se observa hierarquizações rígidas entre os sujeitos da escola, o diálogo entre alunos, professores, coordenação e demais funcionários é estreito e constante. Tal percepção foi alcançada através da observação da maneira como a comunidade escolar se comunicava e atuava. Em alguns momentos, por exemplo, a diretora ajudava na organização

dos lanches do café da manhã, também não há na estrutura física da escola o clássico, e restrito, espaço da 'sala dos professores', pode-se observar ainda, nos horários entre aulas e nos intervalos, alunos e professores conversando com naturalidade nos espaços comuns da escola.

Tais observações podem parecer banais, mas em contraste com a dinâmica comum de escolas públicas municipais em que professores movimentam-se da sala de aula direto para a sala dos professores, muitas vezes sem contato com os alunos durante os intervalos, em que alunos ficam dispersos pelo pátio esperando o sinal tocar para a próxima aula, em que a direção, muitas vezes, restringe-se em sua sala ou nos espaços próximos da secretaria com os demais funcionários administrativos e nota-se pouca, ou quase nenhuma, integração entre os demais funcionários da escola com o corpo docente, o cotidiano do CEJA evidencia um incomum e admirável estreitamento de relações da comunidade escolar.

Além da relação interpessoal bastante consistente, observa-se também um engajamento dos professores em abordar temas sociais atrelados aos conteúdos trabalhados, tanto em projetos específicos, como um cineclube que reúne todo um turno em determinadas manhãs, até os trabalhos realizados em aulas individuais.

Nos próximos parágrafos iremos destacar e analisar, dentre todas as ações acompanhadas, três que consideramos representativas para ilustrar o cotidiano do CEJA Maré e o papel dos profissionais de educação envolvidos. Cientes da necessidade de realizar recortes e evitar a exposição excessiva e pouco metodológica do tema pesquisado, iremos, em primeiro lugar, abordar o acompanhamento feito de aulas de língua portuguesa para o 6º ano; em seguida, uma das edições do Cineclube realizado em algumas manhãs do ano; e, por último, falaremos sobre o primeiro encontro do Fórum de Educação da Maré, reunião realizada entre docentes, alunos, membros da comunidade e demais interessados em discutir a educação local.

O motivo pela escolha dessas três ações, conforme já dissemos na introdução, reside no alcance que cada uma delas têm, ou seja, compreendemos que o recorte proposto ilustra de maneira satisfatória atividades realizadas tanto num ambiente mais reduzido, como uma sala de aula com poucos alunos, passando por uma atividade, na qual participam várias turmas, até um encontro em que não só o corpo escolar, mas membros da comunidade local participam, evidenciando, os diferentes graus de abrangência das ações desempenhadas na escola.

4.3 Aulas

As aulas de português acompanhadas eram realizadas em todas as manhãs de quinta-feira, durante todo o segundo semestre de 2015. Seu acompanhamento deu-se de maneira participativa, interagindo com a turma e com a professora quando solicitado e contribuindo com o desenvolvimento dos temas abordados.

Nestas aulas, um importante ponto, que vai contra a costumeira crítica à prática mais reflexiva, é que o conteúdo tradicional de língua portuguesa em nenhum momento foi secundarizado, portanto ao mesmo tempo em que notícias recentes eram discutidas e temas do cotidiano da Maré eram problematizados, o conteúdo escolar era, de maneira contextualizada, encaminhado, como, por exemplo, aulas sobre sinais de pontuação, argumentação, interpretação de texto, produção escrita etc.

Dois dos temas mais intensamente discutidos no período de acompanhamento das aulas foram a morte do menino Cristian Soares Andrade³², de 13 anos, por bala perdida em Manguinhos, bairro próximo à Maré, devido à troca de tiros durante operação policial no local; e a morte do menino sírio Aylan Kurd³³, de 3 anos, cujo corpo foi encontrado nas areias da praia de Bodrum, na Turquia. Ambos representam vítimas inocentes de violências cada vez mais evidentes. De um lado, a violência local, fruto do despreparo policial e da alta criminalidade; e do outro, a violência internacional, representando a crise dos refugiados que arriscam suas vidas e de suas famílias na tentativa de escapar dos conflitos do Oriente Médio.

Os dois fatos, que ocorreram em setembro de 2015, foram aproveitados pela professora para discutir a temática da violência pela perspectiva das vítimas que, mesmo sem envolvimento direto com as causas, acabam sofrendo suas consequências. Tal discussão tornou-se necessária, em grande parte, pois os conflitos locais estavam interferindo, também, na assiduidade dos alunos.

Em determinado dia de aula, de uma turma de 15 alunos, apenas 4 estavam presentes, os ausentes pediram para os colegas justificarem suas faltas informando sobre o medo de tiro por causa de conflitos no Pinheiro, sub-bairro da Maré.

³² <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/amigos-e-parentes-se-despedem-de-christian-morto-em-manguinhos.html> Acesso em 13 nov. 2016

³³ <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/09/1677028-foto-de-menino-refugiado-morto-na-praia-atraio-atencao-para-crise.shtml> Acesso em 13 nov. 2016

As discussões foram conduzidas com o auxílio de artigos de jornal e provocações da professora em forma de questionamentos sobre a origem dessas violências, o motivo pelo qual uma delas teve mais atenção da mídia do que a outra e a maneira como alguns problemas de nossa sociedade são naturalizados e outros ainda causam choque.

Percebeu-se no planejamento da aula um duplo movimento de, ao mesmo tempo em que pretendia discutir as questões locais, levando os alunos a refletirem sobre sua realidade, através da leitura em voz alta e debate dos temas destacados; também discutia uma questão mais distante deles, presente apenas nos noticiários e pouco assimilada pela maioria. “Eu fiquei olhando essa imagem [foto do corpo do menino sírio na praia] e pensando, Jesus, isso é horrível. Imagina ele no céu pensando ‘meu pai não conseguiu me salvar’. É muito triste” (aluna M.)

As aulas seguiram com atividades de interpretação textual, uso de dicionário para encontrar palavras desconhecidas presentes nos textos e produção, pelos alunos, de textos argumentativos com suas percepções sobre os posicionamentos discutidos.

A postura tímida inicial da maioria dos alunos para debater o tema, aos poucos, foi mudando e, ao notarem que a discussão proposta dialogava diretamente com sua realidade não só cotidiana, mas de vida, muitos se sentiram confortáveis para compartilharem suas observações e realizar ligações entre experiências pessoais e o tema de debate. Em certo momento, um dos alunos acabou desenvolvendo suas reflexões com base em outro tipo de violência até então não mencionada, tão silenciosa quanto naturalizada por muitos, a familiar realizada sob o pretexto de educação. O aluno comentou sobre sua infância difícil, sobre como ele apanhava bastante quando ‘aprontava’ e como, para ele, essas atitudes eram normais.

Notar que a discussão proposta pela professora rompeu o encaminhamento prévio e levou alguns alunos a refletirem sobre seu próprio passado, ressignificando criticamente o que era considerado comum, foi um grande momento de aprendizado para todos.

Semanas após o trabalho com esses temas, a professora trouxe a questão do trabalho infantil para discutir com os alunos e dar continuidade às atividades com textos argumentativos. Dessa vez, foi percebida uma postura diferente da turma, um pouco dissociada do consenso de opiniões em torno do tema anterior. A discussão trazida pela professora acabou sendo levada pelos alunos para o tema dos arrastões que estavam sendo constantemente noticiados pela televisão.

Arrastões marcam o fim de semana de calor e praia

O fim de semana de calorão e praias cheias foi marcado também por arrastões e tumultos na Zona Sul do Rio. No domingo [20/09/2015], mais de 30 suspeitos foram detidos acusados de participarem de saques e roubos. Em Copacabana, lanchonetes, bares e supermercados fecharam as portas com medo no fim da tarde. Vídeos divulgados nas redes sociais mostram correria e agressões, além de depredação de um ônibus. Fonte: <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-09-20/arrastoes-marcam-o-fim-de-semana-de-calor-e-praia.html> Acesso em 13 nov. 2016

Se nas aulas anteriores, os alunos, em suas falas, demonstraram empatia pelas vítimas infantis das violências recentemente noticiadas, desta vez, o discurso predominante era de concordância com a repressão policial que cerceava o direito de jovens andarem de ônibus nos finais de semana, sob o pretexto de garantia de segurança, e a desaprovação com relação à limitação da ação desses policiais. “O governo quer proibir os policiais de abordarem os menores nos ônibus. Eles vão poder roubar à vontade agora!” (Aluna B.)

O discurso reacionário que ganhava força na sala causou um percebido desconforto na professora que, ainda assim, antes de encerrar o debate ou mudar o foco da discussão, preferiu incentivá-los a se exporem mais e foi mediando as opiniões apresentadas com questões para que pensassem melhor: “Vocês acham que esses arrastões são só assunto de polícia ou há problemas sociais também?”

É curioso notar que, ao optar por uma educação mais crítica, está sempre se escolhendo o caminho menos fácil de trabalho docente. Conflitos, choques e ruídos, invariavelmente, podem emergir em sala de aula, e normalmente emergem, cabendo ao professor ou professora conduzir da melhor maneira possível tais divergências. Ainda assim, no fervilhar de opiniões, exemplares do senso comum, é que uma prática pedagógica emancipadora é gestada. Assim, evita-se, como dito anteriormente, a arrogância intelectual que buscar moldar a visão dos alunos, buscando, pelo contrário, levá-los a analisar suas opiniões sobre pontos de vista ainda não explorados, confrontando-os com outros paradigmas e possibilitando que reflitam, para além da zona de conforto, sobre a maneira como estão interpretando o mundo a sua volta.

O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem. (...) Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos. (FREIRE, 1992)

Os alunos e alunas, quando encontram na sala de aula espaço para emitirem suas vozes, seja qual for a convicção que carreguem, estão demonstrando sentir segurança naquele

ambiente para se expressarem; do contrário, talvez, permanecessem no inofensivo e indiferente silêncio. Quando os professores percebem que nem todas as propostas de discussão são aceitas passivamente da mesma maneira, estão também percebendo que seus alunos estão desenvolvendo a autonomia para pensar, discordar e interpretar ativamente os encaminhamentos que lhe são feitos. Portanto, pensar a sala de aula como espaço apenas de consenso torna-se equivocado à medida que compreendemos que é justamente nesta dialética, no conflito de repertórios e vivências, muitas vezes, tão dissonantes, que algo novo, para todos os sujeitos envolvidos, pode ser reelaborado.

Intelectual não são aquelas pessoas que sabem, são aquelas que entendem e através do entendimento passam coisas boas. Antes de ser inteligente a pessoa tem que ser 'compreender' – (aluno RE. comentando sobre pessoas que se acham melhores que outras)

Retornando aos arrastões, à violência policial e à situação dos jovens envolvidos, os alunos e alunas foram se posicionando de diferentes maneiras, às vezes, inclusive, relacionando essa notícia com a que foi discutida nas semanas anteriores. “Os bandidos não são fantasmas do Caju. São pessoas que tiveram alguma criação” (Aluno R.)

Entremeando a inicial tensão, houve também comentários desconectados do debate, como, por exemplo, um dos alunos que tem uma barraca na Feira de São Cristovão e havia convidado os colegas para conhecê-la. Alguns disseram que já haviam ido e que tinham gostado muito do local, outros reclamaram do excesso de barulho e da música alta. Ao final, notou-se que, mesmo com as divergências que, claramente não seriam superadas em algumas aulas, havia muito respeito e companheirismo entre alunos, alunas e professora. Fator tão, ou mais importante, do que o incentivo à discussão de temas urgentes de nossa sociedade, foi a construção de um ambiente de diálogo que, ao mesmo tempo que desestabiliza, também ampara e compreende as potências e as limitações de qualquer processo pedagógico. Próximo do fim da aula, de repente, toda a conversa é interrompida por barulho de helicóptero e sons de tiro. É dia 05 de novembro de 2015.

A professora, percebendo o que tais sons anunciam, concluiu a conversa e alertou os alunos “vamos logo então terminar o dever que algo tá começando aí”. A turma segue para os exercícios finais da atividade que estavam realizando e mais uma manhã letiva se encerra, ou melhor, é encerrada no CEJA Maré.

4.4 Cineclube

Seguindo agora para o acompanhamento do Cineclube, iremos comentar a edição que ocorreu no dia 27 de agosto de 2015. O cineclube representa uma dentre diversas atividades que ocorrem no CEJA Maré, integrando várias turmas, às vezes a escola inteira, em torno de uma atividade cultural e interdisciplinar. Algumas dessas atividades, inclusive, são realizadas fora do espaço escolar, como as aulas passeio.

Fotografia 6 - Aula Passeio ao Museu da Maré



Fonte: Página do Facebook CEJA Maré

Fotografia 7 - Sarau realizado no pátio do CEJA Maré



Fonte: Página do Facebook CEJA Mar.

Fotografia 8 - Formatura PEJA II



Fonte: Foto de arquivo pessoal.

O cineclube do CEJA Maré é uma atividade interdisciplinar que ocorre em horário de aula e reúne todas as turmas de determinado turno, no caso acompanhado, o turno da manhã, para assistir filmes no auditório, maior espaço de reunião que a escola dispõe. Esses filmes servem como motivadores para discussões mais amplas, nas quais os professores das diferentes turmas presentes desenvolvem observações sobre o que foi assistido dialogando com seus alunos. Em 2015, a proposta do cineclube era ocorrer mensalmente, e a cada edição, um filme ser selecionado para servir como motivador da discussão em torno de um tema considerado pelos professores importante de ser debatido com seus alunos.

Na edição do dia 27 de agosto, foi escolhido o documentário americano S.O.S. Saúde, de 2007, do diretor Michael Moore. O filme trata da crise no sistema de saúde dos Estados Unidos, através da exibição do relato de americanos desassistidos, além da exposição das contradições e injustiças sociais que permeiam a sociedade americana, como, por exemplo, as estratégias das seguradoras de saúde para ter menos custos no tratamento de enfermos, causando, desta maneira, o sofrimento de inúmeras pessoas todos os anos. O filme também põe em xeque o custoso sistema de saúde americano em comparação com o sistema público do Canadá, França e de Cuba, evidenciando como esses países encontraram algumas soluções para a questão da saúde pública de qualidade e do amparo aos seus cidadãos e cidadãs.

Ao invés de exibir o filme na íntegra e só depois iniciar a aula-debate, o professor responsável pela exibição preferiu exibi-lo em trechos, entremeando pontos-chave da obra com suas observações e convidando os alunos a opinar sobre o que assistiam, além de ter tido, também, o cuidado de procurar uma edição dublada. Essa maneira de encaminhar a exibição,

tornou-a mais dinâmica, tendo em vista que muitos alunos são idosos e poderiam não conseguir acompanhar todas as questões levantadas pelo longa em suas mais de duas horas de exibição.

Os principais pontos discutidos nesta edição do cineclube foram as situações dos sistemas públicos e privados de saúde locais e como os alunos compreendiam a dinâmica desses serviços na sociedade.

Tal como nas aulas de português acompanhadas, desta vez, também foi curioso observar a gradação do tom das falas dos alunos que, inicialmente se mostraram reticentes a comentar o tema, e em seguida, após o incentivo dos professores, começaram a contar suas experiências e opiniões sobre a qualidade da saúde pública. Igualmente curioso foi observar a emergência de posicionamentos mais destoantes, como do aluno que afirmou que o hospital público não funciona bem porque os funcionários são preguiçosos e não querem trabalhar direito.

A maneira como o professor problematizou a fala do aluno levando-o a pensar a precariedade das condições de trabalho dos funcionários e a má qualidade de muitas estruturas públicas enfatizou a percepção inicial de que em nenhum momento os professores ignoram ou rejeitam falas mais desconcertantes, sempre buscando trabalhá-las de maneira crítica.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer: e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1975).

Gramsci é preciso em sua afirmação ao evidenciar que a criação de uma nova cultura está mais atrelada à socialização dos saberes já produzidos do que necessariamente à criação de novos saberes. Os professores, no contexto acima apresentado ratificam essa postura de não só produzir conhecimento, mas, mais do que isso, socializá-lo de maneira qualitativa a favor da autonomia intelectual dos alunos. Ao proporcionar um espaço regular de debate na grade escolar, esses professores reforçam seus papéis de intelectuais orgânicos vinculados à classe trabalhadora, possibilitando, assim, o desenvolvimento de fissuras, ainda que pequenas, em um sistema saturado de informação, mas escasso de criticidade.

Para Gramsci, o intelectual a serviço da classe trabalhadora tem papel importante no processo da reprodução social, na medida em que ocupa espaço social de decisão prática e teórica, com função de elaborar uma nova cultura, que pode ser entendida também como contra-hegemonia. A possibilidade de se contrapor a hegemonia do grupo dominante requer do intelectual orgânico romper com a sua posição tradicional, e dessa forma, criar mecanismos capazes de relacionar política e

hegemonia da classe trabalhadora, contrapondo-se com a classe dominante. (VIEIRA, 2008, p. 5)

Uma fala não percebida pelos professores nem pelos alunos, mas que me chamou a atenção foi de uma senhora que, ansiosa para que a atividade terminasse, falava em tom baixo “para mim, só arroz e feijão no prato tá bom, de resto tá tudo perfeito”. A atividade terminaria às 9h20 e próximo das 9h, esta senhora já reclamava, ainda em tom baixo, sobre o horário.

Suas falas seguintes evidenciavam um incômodo com o ambiente de inconformidade e crítica que ali estava se formando com a adesão da maioria dos alunos. Para ela, de alguma maneira, aquele momento não representaria uma aula ou, talvez, representasse um tempo perdido com conversas pouco produtivas.

A voz dela chama a atenção, pois exemplifica uma postura comum em turmas de jovens e adultos, a do aluno ou aluna que menospreza os debates encaminhados pelo professor e hipervaloriza o conteúdo escolar tradicional, de modo que se o professor é muito dialógico e escreve pouco no quadro, ele não estaria dando uma ‘aula de verdade’. Situação semelhante, com aluno e contexto diferentes, foi mencionado na parte anterior dedicada aos relatos dos acompanhamentos das aulas do 6º ano.

Naquele momento, indo de encontro aos encaminhamentos da professora, o que ocorrera fora a concordância de alguns alunos com a violência policial contra jovens nas operações contra os arrastões, desta vez, o que se evidencia é uma aluna demonstrando impaciência perante reivindicações por melhores serviços públicos feitas pelos demais.

Como este trabalho está abordando o papel ativo dos professores enquanto intelectuais e como tecem suas relações com o espaço escolar, lidando, inclusive, com imprevisíveis tensões, consideramos relevante aproveitar as palavras dessa aluna para problematizarmos tal questão.

Para nos ajudar a refletir melhor sobre essa fala, iremos demandar um autor até aqui não mencionado, mas fundamental para a compreensão da manifestação que se faz, através da linguagem, de determinada filiação ideológica, estamos falando de Mikhail Bakhtin. E, como ele mesmo disse: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN, 2006, p. 88)

Aproveitando, então, os termos utilizados por Bakhtin no trecho anterior, podemos dizer que as palavras dos professores e demais colegas provocaram ressonâncias ideológicas

na aluna, levando-a, ainda que de modo tímido, a se manifestar; da mesma maneira que suas palavras ressoaram em mim, provocando essas reflexões, logo cabe nos questionarmos como o posicionamento em análise se relaciona de maneira tão visceral com a manutenção de um discurso dominante, principalmente quando realizado pelos próprios sujeitos de classes populares.

Quando pensamos a escolar como local de diálogo, e aqui podemos tanto ir a Freire e sua teoria da ação dialógica, pela qual “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (Freire, 2013); quanto permanecer em Bakhtin e sua compreensão de que “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa” (Bakhtin, 2006, p.101), pensamos, logicamente, um espaço de múltiplas perspectivas e, por isso mesmo, às vezes, posições conflitantes. O fato de um grupo pertencer a determinada classe social, morar na mesma localidade e frequentar cotidianamente os mesmos espaços não é, nem nunca foi, suficiente para que absolutamente todos desenvolvessem a mesma identidade de classe. Logo, não é de se estranhar discursos conservadores sendo proferidos por alunos jovens e adultos de uma escola pública.

Ainda assim, quando tais manifestações vêm à tona, é curioso perceber como os professores envolvidos desenvolvem suas práticas, descontruindo, problematizando ou mesmo provocando novas reflexões nos alunos.

No caso citado da aluna, não houve intervenções, pois, como dito, ela falava em tom baixo e não foi ouvida pelos demais, talvez o tom de sua voz tenha se elevado o suficiente para que apenas ela pudesse se ouvir, uma vez que não estava se dirigindo especificamente a ninguém. Entretanto, mesmo que numa simbólica fala individual, aquela aluna não estava sozinha, falava também por outros, ecoavam vozes que vieram antes dela e ressoava opiniões ainda persistentes em diversos espaços de nossa sociedade.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado) (...) Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles são relembrados e receberão vigor numa forma renovada. (Bakhtin *apud* Faraco, 2009, p. 53)

Portanto, antes de buscar maneiras de exercer determinado convencimento sobre o aluno, acreditando que são neles que se iniciam e se encerram as tensões de sala de aula, percebemos, através das experiências contidas na rotina do CEJA Maré, que a escola deve

também expandir seu campo de visão e análise, compreendendo os inúmeros atravessamentos e questões que desaguam em seu chão e como os alunos refratam (não apenas refletem) suas experiências de mundo nas colocações feitas.

Ainda durante o cineclube, a coordenadora pedagógica Angelica, presente durante toda a exibição, foi a responsável, para além das indagações envolvendo a percepção dos alunos e alunas sobre o sistema de saúde da cidade do Rio de Janeiro, por evidenciar, em diversos momentos, a importância da coletividade para o fortalecimento da comunidade, não só escolar, mas também dos moradores. Neste momento ficou claro, mais uma vez, que os temas trabalhados coletivamente na escola pelos professores, professoras e demais profissionais de educação nunca se encerravam nos limites do próprio assunto. Toda discussão estava sempre sendo potencializada através da criação de elos entre o que se estava debatendo e o entorno escolar, seja a situação do saneamento básico, da segurança, da qualidade dos serviços públicos oferecidos ou das condições socioeconômicas dos moradores da Maré.

Nos momentos finais do cineclube, um aluno pediu a palavra para criticar duramente os políticos da região, dizendo que todos eram corruptos, criticando, inclusive, a então presidente do país, como se todos os problemas que ele enfrentasse estivessem materializados nestas poucas figuras de poder. Respeitando seu espaço de catarse, avalei importante, neste momento, intervir. “Classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.” (Bakhtin, 2006, p. 37)

Como minha presença na rotina da escola já estava assimilada e os alunos não demonstravam resistências a minha participação, considerei necessário participar levantando a necessidade da autocrítica, de, além de reclamarmos, também cobrarmos a quem é por direito, mantendo-nos vigilantes com os representantes políticos e buscando, também, avaliar como nossas ações, por menores que sejam podem prejudicar ou contribuir com nosso entorno.

Pouco a pouco, ao longo dos meses em que o acompanhamento do cotidiano desta escola foi feito, percebeu-se, em diferentes espaços e momentos, uma alternância de posturas que, longe de comporem uma gradação linear de ações, evidenciaram um movimento de superação e avanço por parte dos alunos frente às indagações propostas pelo corpo docente.

Percebeu-se que, inicialmente, quando provocados a discutir determinado tema, muitos optavam pelo silêncio, silêncio este que jamais pode ser lido como ausência, como vazio, mas sim como propõe Orlandi (apud Alvarenga, 2010) “silêncio significante que

trabalha a contradição constitutiva do sujeito e que o situa na relação consigo mesmo e com o outro, na produção de sua identidade, fruto de sua historicidade”.

Em um segundo momento, esse silêncio se convertia em catarse, em necessidade de exteriorizar insatisfações com injustiças sofridas e a revolta perante uma determinada condição; e, em um momento posterior, essas respostas se convertiam não mais apenas em virulência verbal, mas em reflexões propositivas, alguns traziam soluções, propostas, ideias que, se enriquecendo através do processo de construção do pensamento que coletivamente teciam, avançavam um pouco mais adiante de um estágio anterior de apenas indignação.

Tal percepção não foi possível de ser realizada durante o percurso de acompanhamento do cotidiano escolar, mas somente agora, no processo de escrita deste texto, quando as inúmeras notas, observações e rabiscos produzidos ao longo de meses se estruturam, organizando um painel que, aos poucos, apresenta mais coerência e coesão do que inicialmente se supunha haver.

A observação do parágrafo anterior indica, mais uma vez, que ao avaliar o papel do professor de maneira pontual e descontextualizada, através de tabelas, índices, avaliações externas e demais métodos impessoais, incorre-se no risco de desconsiderar toda uma gama de impactos sociais e avanços intelectuais que podem passar despercebidos ou serem minimizados quando o cotidiano da escola e a voz ativa dos alunos são colocados em segundo plano. Como seria avaliado um aluno que em um sarau recita um belo poema de sua autoria? Qual nota receberia outro que produz inferência entre sua realidade e temas abordados no noticiário, interligando tais reflexões ao conteúdo escolar? E se ambos tivessem dificuldade para preencher um cartão resposta de uma prova de múltipla escolha? Longe de menosprezar os saberes escolares tradicionais, se está aqui levantando interrogações que, ao invés de buscarem respostas rápidas, pretendem provocar reflexões sobre o que estamos querendo dizer quando falamos em ‘qualidade’ da educação, termo, como já dissemos, tão em disputa atualmente. Podemos também, no mesmo exercício de interrogações, direcionar esses questionamentos sobre o papel do professor e de sua prática. Como mensurar o real peso das ações de um professor em sala de aula?

Para concluir esta parte do texto, uma afirmativa que podemos fazer com certa segurança, através do que foi observado no acompanhamento das ações realizadas no CEJA Maré, é que quando professores e professoras estão imbuídos de verdadeiro comprometimento com a causa da educação pública a favor de todos, tento em vista, especificamente no caso do CEJA, a questão da modalidade jovens e adultos e suas

especificidades, está se tecendo, pouco a pouco, dia a dia, entre debates, salas perdidas, salas, aulas, diálogos e convívios uma prática pedagógica que pode ser assumida como verdadeiramente emancipadora, com direito a toda carga significativa e despida de clichês que esse termo possa ter. Uma prática que é pensada com e nos alunos, que não é exercida de maneira licenciosa e que se ressignifica constantemente diante dos desafios que são impostos.

A tendência do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que* e *em que* se acham. (FREIRE, 2013)

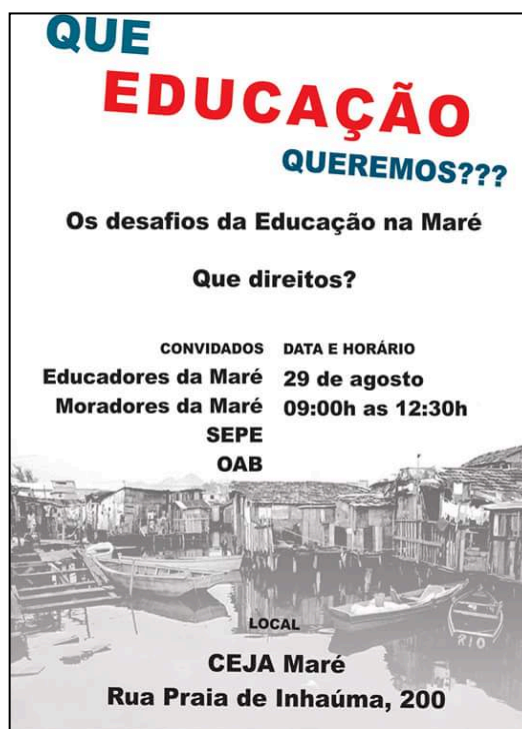
Por último, para concluir a exposição dos três momentos selecionados para representar o acompanhamento das atividades do CEJA Maré e as reflexões oriundas desse período, seguiremos para a primeira edição de um evento organizado por professores para discutir os desafios enfrentados pelos espaços educacionais do bairro, trata-se do Fórum de Educação da Maré.

4.5 O Fórum de Educação da Maré e seu papel na mobilização dos inéditos-viáveis

O Fórum ocorreu na manhã de um sábado, dia 29 de agosto de 2015, no pátio do CEJA Maré. Devido às constantes operações da polícia militar que colocavam em risco a vida de diversos alunos e interrompiam aulas, às vezes, por semanas, além da frequente falta de diálogo da Coordenadoria Regional de Educação responsável pelo Complexo da Maré com os diretores das unidades escolares, um grupo de professores achou necessário estabelecer este espaço de discussão.

Um dos principais objetivos do Fórum era fortalecer os corpos escolares através da discussão sobre os desafios que estavam enfrentando e buscar caminhos, junto com a comunidade e demais membros interessados em discutir o tema, para superar as adversidades colocadas.

Figura 13 - Cartaz do 1º Fórum de Educação da Maré



Fonte: Arquivo do CEJA Maré.

Este encontro foi mobilizado pelos professores organizadores tanto em seus espaços escolares quanto pelas redes sociais. A primeira edição contou com a presença não só de alunos, professores e funcionários do CEJA Maré, como também ex-alunos, demais moradores do bairro, funcionários da Fiocruz, representante da Secretaria Municipal de Educação, representantes do Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), professores e alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição de ensino vizinha da Maré, além de outros interessados.

O movimento de organização dos professores-intelectuais junto à comunidade para articular, em pleno sábado de manhã, diversos sujeitos, moradores e não-moradores, em torno da discussão de um tema tão importante ilustra com clareza a potência da força de mobilização desses profissionais. Na foto abaixo, o aluno J.N. (em pé, de boné), 78 anos, morador da Maré e aluno do CEJA, expõe suas opiniões durante o encontro.

Fotografia 9 – 1º Encontro do Fórum de Educação da Maré



Fonte: Arquivo Pessoal.

O fórum iniciou-se por volta de 9h30 tendo como primeiro tópico as recentes reduções de horários encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) para algumas escolas da Maré. A justificativa oficial, ventilada pela imprensa, foi de que, devido ao clima de insegurança que se instaurou na localidade, com operações policiais e confrontos ocorrendo durante os primeiros horários de entrada nas escolas, se fez necessário uma rápida medida para resguardar a segurança da comunidade escolar. “Através de nota, a Secretaria de Educação diz que vai adotar horário diferenciado no mês de agosto como uma ‘medida emergencial’. O pedido do corpo docente é de que a carga horária seja reduzida em duas horas.”³⁴

Além das operações policiais, que, infelizmente, já haviam se tornado comuns no cotidiano na localidade, um ponto que chamou a atenção dos presentes foi a informação de que tal redução de horário foi pedida por um grupo de professores da Maré, mais especificamente onze professores representando 33 escolas do bairro, professores estes que, em parte, estavam no Fórum. O grupo aproveitou, então, para esclarecer melhor o que, de fato, havia ocorrido, pois, a princípio, um dos grandes dilemas que se colocou foi como pensar o direito deste aluno que, de um lado tem sua garantia aos estudos reduzida e, por outro, na não redução, tem a vida exposta ao perigo dos rotineiros conflitos.

³⁴ <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2015/08/11/violencia-reduz-carga-horaria-de-escolas-na-mare/> Acesso em 16 nov. 2016

O professor W., que pertencia ao grupo que foi à SME-RJ, iniciou sua fala esclarecendo como foi o diálogo que culminou na redução da carga horária.

A gente foi até a SME para pedir alguma saída, alguma medida, ver o que poderia ser feito. A gente ficou o dia inteiro lá, depois de muita discussão, conseguimos esta medida, muito paliativa, de redução do horário. A partir daí começamos a entender que precisamos nos organizar, pensar juntos, chamar outras escolas, chamar outros grupos, chamar quem tá interessado em contribuir e começar a pensar o que estamos queremos. É sair um pouco da queixa também, né? Porque, às vezes, a gente fica só se queixando e não sabe o que fazer, e acho que juntos a gente consegue pensar melhor.

Após esta fala, a professora M., vinculada à Fundação Oswaldo Cruz, questionou os encaminhamentos propostos pela SME-RJ “Acho importante fazer uma ressalva que essa redução significa tirar um direito do aluno”. Interpelando esta nova fala, uma segunda professora, desta vez pertencente ao grupo de representantes das escolas que tiveram o horário reduzido, compartilhou o testemunho de uma de suas colegas durante uma das operações policiais, ratificando que entende que a medida foi muito superficial, mas que também não descartava sua pertinência no sentido urgente de preservação.

Ela entrou pela Rua Teixeira, aparentemente tudo normal, em questão de minutos, quando olhou para trás, estava entrando a PM, o BOPE e helicóptero atirando de cima para baixo a esmo. Ela achou que fosse morrer, bateu nas portas, mas o comércio todo tava fechado, ela deitou no chão da Teixeira, colocou a mão nos ouvidos e esperava que a qualquer momento alguma bala fosse entrar nela, e tinha alunos também, uniformizados, juntos com ela, todos deitados no chão. Até que o dono de um açougue abriu a porta e eles entraram para se proteger.

Embora, o diálogo acima ilustre pontos divergentes defendidos pelos professores e professoras perante a decisão da SME-RJ, notamos que todos os discursos estão afinados com a mesma preocupação: como garantir o direito à educação para alunos da Maré diante da imprevisibilidade e violência, na qual muitas escolas estão inseridas.

Houve também o questionamento se houve diálogo entre a Coordenadoria Regional de Educação e as forças policiais, uma professora quis saber se a CRE fez algum encaminhamento para as autoridades sobre a não admissão de incursão em determinados horários críticos para a escola. O professor responsável pela primeira fala respondeu essa questão:

Na última quinta-feira, a CRE convocou a gente para uma reunião em cima da hora com a pedagoga do BOPE, o sargento do batalhão 22 e outro sargento responsável pelas operações e pelas incursões na Maré e, no final, a sensação que deu é que

todos estavam querendo fazer parecer que não estava acontecendo nada de mais.
(Professor W.)

A falta de diálogo entre as instâncias públicas, com a ausência de comunicação mais consistente entre Secretaria de Segurança e Secretaria de Educação foi ratificada por demais membros do encontro que já haviam se deparado com igual problema em outras situações. Demonstrou-se o que, de certo modo, já estava posto nas entrelinhas, a comunidade escolar da Maré estava, na maior parte dos momentos de crise, abandonada à própria sorte.

É importante registrar esse movimento da Educação, porque na comunicação da Secretaria de Segurança, o que ouvimos é ‘o que esses professores querem? A saúde trabalha, a Comlurb trabalha, por que só esses professores estão reclamando?’ Será que é só a gente que ouve tiro?’ (Professora L.)

Ainda assim, aparentemente, a ida dos professores à SME provocou alguma reação, pois, após a decisão de redução da carga horária ter sido noticiada, a Maré ficou, pela primeira vez em muito tempo, durante duas semanas e meia sem nenhuma incursão policial, sem nenhum registro de tiro por parte dos profissionais de segurança.

As falas, organizadas em inscrições, foram se alternando entre professores e professoras relatando suas duras realidades e enfatizando como o fortalecimento docente se faz necessário para, além de ajudar a suportar as péssimas condições de trabalho impostas, elaborar outras maneiras possíveis de lutar por mudanças. Voltando novamente a Freire (2011), “a questão que se coloca, obviamente não é parar de lutar, mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar.”

Antes de avançarmos para outro tópico discutido no fórum, registramos a fala de um professor que sintetiza de maneira contumaz a tônica deste momento inicial do Fórum.

Me preocupa muito o discurso do horário, do direito do aluno. A questão aqui é outra. O aluno perde o direito de intervalo e ninguém fala sobre isso, na minha escola na Vila Operária não tem intervalo, os alunos estudam direto até o horário de saída. Se é aula de qualidade, se não é, não importa, mas ele tem que estar dentro da escola, presos.

Minha escola cansou de não ter aula por falta de água, falta de luz. Eu e outros professores uma vez tivemos que fechar a escola, porque a direção não podia fechar sem autorização da CRE. Estávamos há uma semana dando aula sem água e sem luz e não podia fechar porque se fecha chama a atenção dos pais, isso gera um incômodo. Minha escola já sofreu 15 assaltos no mesmo ano. E a escola continuava tendo aula normalmente. Ai a gente ligava para o Batalhão e o Batalhão dizia "fala com os meninos lá em cima".

Principalmente para a região da Maré, o que mais vejo é que o jovem tem que estar na escola, porque ali ele tá preso, não tá fazendo besteira na rua, não tá ocioso. Mas isso só serve pra gente, pra quem mora na favela, porque para quem mora em outros lugares, o ócio é produtivo. Então, acho que a principal questão aqui não é só horário de aula, é a qualidade. (Professor A.)

A falta de segurança permaneceu como tema central de onde saíram os principais pontos de discussão do encontro. Outra questão trazida pelos integrantes do Fórum foram as insuficiências do local de trabalho docente. Se a violência já não fosse o bastante para precarizar tal espaço, as condições nas quais as escolas se encontravam agravaram ainda mais a fragilidade do ambiente escolar.

Este tema foi iniciado através da fala de um professor de Manguinhos, que disse que o CIEP em que trabalha, além de todas as dificuldades estruturais, está atravessando um momento de intervenção da Coordenadoria Regional de Educação. Tal situação teria iniciado quando um grupo de professores, insatisfeitos com as condições da escola, se organizou e direcionou a culpa da situação para a direção, destituída do cargo, que passou a ser ocupado por representante da CRE

Para ilustrar o que seria essa situação de intervenção, o professor disse que um dia antes, houve uma operação em Manguinhos, à noite, ainda no horário escolar do PEJA. Mesmo com o tiroteio, os professores foram informados que deveriam continuar suas aulas, sem interrupções. As falas complementares abordam desde a aglutinação de alunos em uma só turma devido às que foram desfeitas até os momentos em que alunos precisaram deitar no chão pelo risco de bala perdida.

Hoje temos classes infantis batendo 30 alunos. Como é que você tem qualidade de educação numa classe infantil sem condições com 30 alunos? Na minha turma, tenho uma aluna especial que é surda. E quando eu vou atendê-la, eu tenho que largar a turma inteira e ficar só com ela, porque é uma necessidade que ela tem, eu ensino Libras pra ela também.

Eu teria direito a outro professor, mas se já tem turmas que foram dispensadas porque não tem professor, imagina se vão mandar um professor para me auxiliar? Mas tudo bem, né, ela é só uma aluna surda, uma moradora de favela e não pode ter acesso a essa qualidade de educação. Eu teria direito à redução de 10% da minha turma, mas semana passada chegou mais uma aluna e aí eu fui perguntar o porquê, já que eu tenho direito a redução da turma e disseram 'a CRE mandou botar'. É tudo isso que precisamos discutir. Os alunos têm direitos. (professora C.)

Um fato que salta aos olhos em todos os momentos em que pude observar a fala desses professores e professoras, seja durante as aulas; em atividades escolares coletivas; ou no pátio com diversos membros da comunidade local, é que não há, em nenhum momento, a exigência de privilégios com relação às outras categorias nem a percepção turva de que a categoria docente deveria ter benefícios. O que há, a todo tempo, é a firmeza na exigência de direitos garantidos pela lei. Quantitativo específico de alunos por turma, ambiente e material adequado para o trabalho, segurança para a comunidade escolar, enfim, questões que numa sociedade em que a educação pública fosse tratada com seriedade já estariam superadas.

Os alunos e ex-alunos presentes também expuseram suas percepções sobre a conjuntura de falta de segurança local e como isso os afetava para além da questão escolar. Uma dessas falas foi de um dos alunos mais idosos do CEJA, que complementou a discussão com relatos e alguns questionamentos.

Eu quero falar com toda essa reunião de jovens aqui o que vocês estão achando da segurança? Eu não to achando nada! Ouro dia tava andando na Vila Olimpia e tive que deitar no chão, porque tava tendo operação na Nova Holanda e as balas vinham de lá pra cá, e se a bala perdida encontrasse o velho aqui eu ia lá pro Caju [referência à cemitério local]. Isso não é segurança não, senhor. Nosso governo tem que mandar uma segurança digna. (aluno J. N.)

A tomada da palavra por esse aluno merece destaque acentuado pois, em momento posterior, é esse aluno que vai verbalizar também que, para ele, sua cidadania só foi possível através da escolarização, mais especificamente pela alfabetização realizada no CEJA. Percebemos, com isso, como o não acesso à educação formal provoca nos alunos uma visão de si associada à falta, à deficiência e à nulidade perante os demais, pois, como Ana Maria Galvão e Maria Clara Di Pierro apontam em *O Preconceito contra o Analfabeto*, “os sucessivos constrangimentos e preconceitos de discriminação levam à corrosão de autoestima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p.24).

Eu nunca tive escola na vida e quero que todos vocês saibam, que hoje me sinto cidadão e agradeço primeiramente a Deus e depois ao professor José Luís que me ensinou a assinar meu nome. Eu que já sou baixinho no tamanho, na hora de receber o salário ainda tinha que botar o dedão. (aluno J. N.)

Ressalta-se, também, que o conhecimento escolar, com suas expectativas discentes, não pode ser dissociado, como não estava sendo, das reflexões críticas das quais os alunos eram estimulados a participar. Para este aluno, a alfabetização era pré-requisito para o exercício da cidadania e, além de garantir-lhe este direito, a escola também se tornou o espaço ideal para salientar que tal exercício ia muito além da mera ‘assinatura do nome’. O posicionamento espontâneo daquele aluno no Fórum e suas colocações demonstraram que essa percepção estava sendo construída com bastante consistência.

O Fórum, que inicialmente foi pensado para discutir os recentes problemas enfrentados devido ao aumento da violência na Maré, também acabou funcionando como um momento de comunhão para desabafo entre profissionais que se sentem cada vez mais solitários em seu cotidiano, carecendo de quem lhes ouvisse e entendesse. Entretanto, tal oportunidade não foi apenas vista como momento de catarse coletiva, aos poucos, também

foram se desenhando medidas propositivas que pudessem ser tomadas para que tudo que foi discutido e pensado ali tivesse algum avanço.

Esse grupo aqui já é um grupo diferente do que estive na SME. É formado não só por servidores, mas também moradores, famílias, alunos e nós temos que fortalecer esse grupo. Pra mim, nós já estamos de parabéns, porque estamos amadurecendo discussões que antes eram feitas só entre professores e também não eram discussões muito profundas, porque a gente também não tem tempo. Mas essa troca aqui já é vitoriosa, e temos que aumentar mais essa rede, porque quando fomos bater lá no Estado, não vamos dar margem para perguntarem ‘o que querem esses professores?’, eles vão ter que perguntar ‘o que esse povo, essa população quer fazer aqui?’ Isso tem uma força e um peso que me deixa muito contente. (Professor B.)

Podemos aproveitar esta última fala para trazer novamente o conceito freireano de inéditos-viáveis e o gramsciano de intelectuais orgânicos, ambos já mencionados no início deste capítulo, para, agora, exemplificá-los através da construção do Fórum de Educação da Maré.

Inicialmente, as principais falas traziam a sensação de impotência, de cansaço, de impossibilidade para enxergar soluções e na descrença em mudanças significativas, ainda assim, na manhã daquele sábado, após uma semana intensa e desgastante para muitos, um conjunto de pessoas decidiu que se reunir e discutir coletivamente suas aflições profissionais poderia ser o princípio de alguma transformação. O momento único proporcionado pelo fórum, através da articulação de professores que podemos, sem dúvida, chamar de intelectuais orgânicos da classe popular, permitiu, em primeiro lugar, que o que era incômodo na percepção individual ganhasse ainda mais destaque no coletivo e, que em segundo lugar, a emergência desses *percebidos destacados* possibilitassem que algo novo, portanto inédito, comessem a ser construído por todos. E, articulando, portanto, essa construção coletiva com o que discutimos sob a ótica de Gramsci, é justamente nesta percepção de algo novo a ser produzido, na superação de condições, até então, lidas como irremediáveis é que são produzidas fissuras em uma lógica dominante de compreender o mundo, produção esta que tem os professores, intelectuais orgânicos que são, como principais provocadores.

É o não esgotamento da luta de classes no terreno econômico que leva Gramsci a acreditar ser a emancipação das classes subalternas uma ação que, por ser ‘politicamente apaixonada’ exige a elevação da consciência de si mesmas sobre suas condições de subordinação intelectual, política e cultural em face da hegemonia da classe dominante. (ALVARENGA, 2010, p.69)

Discussão sobre segurança pública, sobre as condições de trabalho docente, fortalecimento da comunidade escolar, exercício de cidadania, berço para articular estratégias

políticas de superação das adversidades evidenciadas; na primeira edição do Fórum de Educação da Maré coube tudo isso e um pouco mais. Buscamos nas últimas páginas, sintetizar toda a riqueza deste encontro e as possibilidades abertas pelo engajamento de seus idealizadores.

O Fórum de Educação da Maré continuou pelos meses seguintes de 2015 e permanece em ativa, com encontros não regulares, às vezes com mais participantes e outras menos, sempre discutindo tema pertinentes à comunidade e contando com a presença principalmente, mas não só, de professores do CEJA Maré.

Figura 14 – Cartazes de edições do Fórum de Educação da Maré

CONSTRUÇÃO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DA MARÉ!

É pra você!!!
Responsáveis, Estudantes,
Moradores e Educadores da Maré

VENHA CONSTRUIR O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DA MARÉ!!!

- * Salas de aulas super lotadas.
- * Calor dentro das salas de aulas insuportáveis.
- * Alunos, responsáveis e professores baleados.
- * Tiroteios e operações policiais em horário Escolar.
- * Professores e funcionários não conseguem trabalhar.
- * Números de professores e funcionários insuficientes para o trabalho nas escolas.
- * Empresas privadas e ONGs lucrando as custas das escolas públicas.

DATA E HORÁRIO
26 de setembro
09:30h

LOCAL
CEJA Maré
Rua Praia de Inhaúma, 200
Passarela 7 AV. Brasil

QUE ESCOLA QUEREMOS ?

MORADORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA MARÉ

VAMOS NOS MOBILIZAR EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE!

AUDIÊNCIA PÚBLICA COM O GOVERNO
21 de outubro
08:00h

LOCAL
CIEP Operário Vicente Mariano
Rua Praia de Inhaúma, s/Nº
Baixa do Sapateiro

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DA MARÉ
31 de outubro
09:30h

LOCAL
CEJA Maré
Rua Praia de Inhaúma, 200
Passarela 7 AV. Brasil

E para vocês, responsáveis, estudantes, moradores e educadores da Maré, está tudo bem?

Fonte: Acervo CEJA Maré.

O mais recente encontro do Fórum a ser realizado no momento de produção deste texto ocorrerá em novembro de 2016. Nele, pretende-se tratar sobre as recentes polêmicas nacionais, como a votação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241³⁵, que estipula um teto para os gastos públicos, congelando despesas do Governo Federal por até 20 anos, tendo correção apenas pela inflação. A proposta do Fórum será discutir como a

³⁵ <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351> Acesso em 19 nov. 2016

aprovação de tal emenda pode impactar diretamente na redução das verbas destinadas a diversos setores fundamentais, entre eles, a Educação. Embora seja um assunto do âmbito legislativo e federal, o Fórum exerce uma de suas atribuições que também é trazer para a roda de conversa grandes temas que, embora tenham indiscutível importância, carecem de debates em espaços populares.

Percebemos, ao final, que, para além daquele encontro realizado em meados de 2015, o fórum continuou rendendo frutos que, mesmo com a impossibilidade de mensurar seus impactos na vida dos cidadãos e cidadãs da Maré, contribuíram para o desenvolvimento de uma cidadania cada vez mais ativa e questionadora entre os que por ali passaram.

Essa escola é quem tá me dando vida, porque se eu tivesse só em casa, já estaria lá no Caju. A segurança que nosso governador botou na Maré é pra fechar as escolas. Que segurança é essa? Não é pra proteger os alunos, os professores. Lutem pela vida de vocês, essa comunidade reunida jamais será vencida, essa união aqui ninguém vai vencer, todo mundo unido, unido num corpo só. (aluno J. N.)

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS: CAMINHANDO PARA O DESFECHO E AINDA DEIXANDO QUESTÕES EM ABERTO

“Entre fazer e não fazer
mais vale o inútil do fazer.”

João Cabral de Melo Neto

Inicialmente, no início de 2015, pensou-se a conclusão desta dissertação com a apresentação de respostas colhidas em um questionário que seria passado aos professores. A intenção neste planejamento era fechar as reflexões com um apanhado de informações mais sistematizadas sobre o corpo docente do CEJA Maré, tal como um panorama de suas identidades profissionais expostas e avaliadas.

Entretanto, e consideramos importante evidenciar o processo de amadurecimento, mudanças e novos encaminhamentos feitos até aqui, percebemos que esse questionário quebraria a coesão da produção do que havia sido produzido, ou, se não quebrasse, destoaria um pouco da linearidade proposta. Desde o início, buscou-se tecer um trabalho que, colocando em diálogo levantamento bibliográfico, pesquisa documental, recortes jornalísticos, reflexões pessoais de diferentes sujeitos, a voz dos autores que serviram de suporte teórico e, é claro, as reflexões do autor destes escritos, pudesse montar um painel que evidenciasse a importância dos professores em um espaço como a Maré, enquanto intelectuais que dinamizam diversas maneiras de repensar e, quando possível, superar a realidade de constante tensão na qual estão inseridos. Relembrando os questionamentos apresentados na introdução: O que move esse docente em sua prática diária? Quais são as estratégias dos professores para lidar com a violência cotidiana em que a escola se insere? Os educadores conseguem, em situação limite, organizar o trabalho pedagógico na perspectiva de produzir o que Freire (2013) chama de “inéditos-viáveis”?

Ao final, notou-se que tais perguntas já haviam sido respondidas não de maneira direta pelos professores em uma lista de perguntas, mas através de suas ações, seus posicionamentos, suas dúvidas, seus embates, sua militância cotidiana. A pesquisa sempre buscou centrar-se nesses quesitos e tais pontos foram expostos em todos os encontros nos quais foi possível estar presente.

Entretanto, a percepção maior sobre esse fato deu-se no último centro de estudos acompanhado, realizado em 18 de novembro de 2016.

A proposta indicada pela coordenação pedagógica era que cada professor expusesse para os demais colegas como foi seu ano letivo, como foram suas avaliações, seus encaminhamentos de conteúdo, enfim, expusessem suas práticas pedagógicas para os demais colegas. A direção salientou que tal apresentação seria importante para que o corpo docente do CEJA tivesse uma melhor percepção de si, o que proporcionaria um diálogo maior entre as disciplinas e afinaria as ações para o ano seguinte. Como dito anteriormente, o CEJA Maré funciona em todos os turnos, manhã, tarde e noite, o que impossibilita o encontro rotineiro entre todos os professores.

As apresentações foram feitas, docentes de educação física, língua estrangeira, história e geografia foram se intercalando, até que, e aqui apresentamos o motivo da recuperação deste acontecimento, a professora de português presente iniciou sua apresentação.

Esta professora era a mesma responsável pela turma que foi acompanhada por esta pesquisa no segundo semestre de 2015. Outro dado importante de lembrar é que havia sido encaminhado para ela um rascunho das observações feitas sobre sua turma, movimento que considerei importante devido a sua imensa receptividade e contribuição para este trabalho.

Ao iniciar sua apresentação, passando pela metodologia, pelos recursos didáticos utilizados, avaliações e demais observações, a professora mencionou aquele rascunho que havia recebido e, como muito do que foi escrito e percebido, ela não tinha se dado conta ou não de maneira tão precisa e que, muitas vezes, a prática docente, ainda mais na EJA, é cercada de dúvidas e angústias que são contornadas muito mais de maneira orgânica durante o processo pedagógico, do que com sistemáticos planejamentos prévios.

A partir da observação dela, os demais professores começaram a dialogar, apontando sensações semelhante de nem sempre terem certeza sobre qual caminho seguir e se o que escolheram era o mais adequado. Ainda assim, com insegurança e desafios diários, ouvia-se em uníssono o comprometimento com a modalidade com que trabalham, a seriedade em indicar propostas, em pensar como ouvir mais e melhor a voz dos alunos, e o desejo sincero em compartilhar experiências e indicar propostas e sugestões um para o outro.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. (FREIRE, 2013)

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua

situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2013)

Portanto, diante de falas tão autênticas e espontâneas que só ratificaram o que foi observado em quase dois anos de acompanhamento, um questionário torna-se acessório e, por isso, a nosso ver, dispensável. Se as respostas nele contida confirmassem a afinidade entre a imagem que os professores têm de si e suas práticas, ele seria redundante; se ele não confirmasse, se abriria uma nova janela de problematizações desnecessárias para esta conclusão, uma vez que, conscientes ou não sobre a importância e o impacto de suas práticas, tanto em sala de aula quanto fora dela, as ações estavam sendo desempenhadas, discutidas e aprofundadas. “Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas.” (MINAYO, 2001, p. 63). Há respostas finais, então, para os questionamentos iniciais? Arriscamos algumas.

Pensando sobre ‘o que move esse docente em sua prática diária?’ observamos como principal motivador um vínculo muito estreito entre as questões enfrentadas pelos alunos e a vida dos professores. A onipresente falta de segurança, por exemplo, atravessa o cotidiano de todos eles, embora os motivos deste descaso estejam mais evidentes para os professores, que, por sua vez, acreditam que a mudança de tais condições passa, também, pela conscientização de seus alunos sobre as dinâmicas que regem o seu contexto social.

Ambos, professores e alunos, moradores do Rio de Janeiro, expostos a seus dilemas históricos, compartilham tanto decepções quanto esperanças, sendo que são essas últimas que alavancam a prática profissional em discussão. Longe de um exercício ingênuo e utópico, o que foi percebido, é que professores não são motivados apenas por empatia, mas por estarem seguros, em meio a tantas inseguranças, de que suas ações são capazes de tornar a vida dos alunos melhor e que a cada nova aula, projeto, passeio ou debate coletivo estão contribuindo para o aprimoramento dos discursos e práticas cidadãos dos sujeitos envolvidos.

Seguindo para o questionamento ‘quais são as estratégias dos professores para lidar com a violência cotidiana em que a escola se insere?’, a resposta daqui pode ser um pouco compartilhada com a da questão anterior. Por acreditarem no poder transformador de suas ações e perceberam que o CEJA representa um marco de resistência propositiva na Maré, devido tanto à exclusividade de atendimento à modalidade EJA quando aos diversos aspectos aqui já expostos que a diferenciam da maioria das escolas da rede municipal, os professores

acabam lidando com a violência cotidiana como mais um obstáculo a ser contornado e superado, do que uma barreira que impeça tomadas de decisões.

Durante o centro de estudos do dia 18 de novembro, por exemplo, enquanto a diretora retomava o Parecer 11/2000 e discutia alguns pontos deles com os professores, começou um tiroteio próximo à escola, neste momento, quase como que num reflexo, alguns professores pegaram seus celulares, enviaram mensagens de aviso para os demais colegas que ainda não haviam chegado e, em poucos minutos, a reunião seguiu. Por já compor parte da rotina da escola, seus profissionais desenvolveram maneiras de lidar com ela, dialogando com a comunidade e colocando a segurança dos alunos em primeiro lugar, mas, ratificamos, jamais utilizando tal situação como pretexto para imobilidade. A principal estratégia, então, percebida na superação dos atravessamentos que a violência local produz é o senso de coletividade presente a todo tempo entre os professores, seja presencialmente, na cooperação constante entre todos, seja não presencialmente, na comunicação e preocupação que se mantém para além dos muros da escola.

Pode parecer, até aqui, que a relação dos professores, por ser de respeito, cooperação e preocupação está isenta de divergências, o que não é verdade, e cabe salientar. Em pontuais momentos houve discordâncias sobre a ênfase das ações e as pautas que deveriam guiar a prática pedagógica da escola. Uma dessas divergências, a mais recente, foi sobre a responsabilidade da escola em promover discussões de temas mais abrangentes da política nacional nos últimos meses do ano letivo. Houve quem considerasse de extrema importância promover esses debates e houve quem analisasse que, no pouco tempo que dispunham, tais discussões pudessem interferir em outras atividades escolares já em processo.

As diferentes opiniões foram expostas e, às vezes, com mais veemência, debatidas. Recuperando o que já foi dito sobre a dinâmica professor-aluno, por a escola não ser apenas espaço de consenso, a emersão de certos atritos epistemológicos só demonstra que ali desenvolveu-se um ambiente que favorece a exposição livre para pensamento e tomada de posição, ainda que tal posicionamento possa ir de encontro à opinião dos demais.

E, seguindo para o último questionamento, dentre os principais, “os educadores conseguem, em situação limite, organizar o trabalho pedagógico na perspectiva de produzir o que Freire (2013) chama de ‘inéditos-viáveis’?” . Percebemos que a organização e realização do Fórum de Educação da Maré foi a ação mais próxima do que Freire chamara de ‘inéditos viáveis’, tendo como referência essa construção de uma proposta de ação que emerge diante das adversidades que se materializam nas situações limite. Se não podemos afirmar que todos

os objetivos propostos no primeiro encontro foram alcançados, uma vez que as mesmas questões sobre violência e descaso com a educação pública na localidade ainda permanecem, podemos dizer que ali foi produzido um novo canal de discussão, uma nova e autêntica ferramenta para lidar com os problemas cotidianos e que, ratificando o que já foi dito, possibilitou que os participantes exercitassem sua cidadania, encontrando na voz do outro eco para suas inquietações e fortalecendo suas identidades sociais vinculadas à Maré.

Os últimos parágrafos representam uma tentativa de responder as questões levantadas no início do trabalho que, antes de esgotar as reflexões em saturadas exposições, busca sintetizar o que foi sendo respondido ao longo de todo o texto.

Relendo o caminho até aqui desenvolvido, podemos notar com mais clareza o fio que foi costurando os principais momentos desta trajetória: trata-se da presença de intelectuais orgânicos, principalmente, mas não só, profissionais de educação, vinculados à classe trabalhadora, que buscam em suas ações superar as barreiras impostas em seu cotidiano e determinações da classe dominante.

Desde os primeiros momentos da construção da Maré, com dona Orosina se dirigindo ao Presidente da República para denunciar injustiças sofridas na vindoura Maré, com líderes comunitários reivindicando direitos coletivos e a produção de material de esclarecimento para a população, como os jornais de bairro; passando pelos primeiros professores da educação de jovens e adultos dos CIEPs e sua militância a favor da modalidade; seguindo ainda pelos professores que, sob bombas, tiros e atroz violência marcharam rumo ao Palácio Laranjeiras, lutando por melhores condições de trabalho; até chegarmos ao papel da professora de um CIEP da Maré que, em sua caminhada profissional, ao lado de diversos outros profissionais, liderou o processo de elaboração de uma escola exclusiva de Educação de Jovens e Adultos na rede pública municipal; e, por último, chegando aos diversos profissionais que tornaram e tornam possível que esse espaço seja uma referência educacional para o bairro e para a cidade, mantendo suas portas abertas e mobilizando constantes ações a favor dos moradores e moradores do entorno. Todos eles e elas, representam o fio que costurou este trabalho, lhe dando a coesão necessária para representar uma importante parte da história educacional do Rio de Janeiro, mais especificamente da história da educação de jovens e adultos na cidade, mais especificamente ainda, educação de jovens e adultos na Maré.

Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a

licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. (FREIRE, 2011)

Concluo esta dissertação, reafirmando que não há a pretensão em estabelecer fórmulas absolutas de como definir as condições dos professores como intelectuais orgânicos, até porque tais fórmulas inexistem para a educação de qualquer modalidade, ou traçando modelos de como uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora deveria ser encaminhada.

Entretanto, considero importante reafirmar a importância dessa pesquisa ao mapear as ações desenvolvidas pelos educadores do CEJA Maré na mobilização de inéditos-viáveis, tanto nas práticas desenvolvidas junto aos alunos no cotidiano escolar quanto junto à comunidade do bairro no qual a escola está inserida.

Como pudemos acompanhar, cada professor ou professora comprometido com a educação popular tece, no microcosmo de sua escola, de sua sala de aula, cotidianamente, as reinvenções necessárias para possibilitar a concretização de suas propostas pedagógicas e, na medida do (im)possível, avançar com seus alunos rumo a novos desafios. É esse comprometimento e a clareza de seu papel profissional que alimentam e dão esperanças àqueles que, muitas vezes, são levados a desacreditar em sua capacidade transformadora. E, ainda assim, continuam provando, a cada novo dia, a imensurável força de suas ações.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Marcia Soares de. Da cegueira à orfandade: A questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos (1947 – 2002). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.36, p. 200-215, dez. 2009.

_____. *Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEZERRA, Aínda e BRANDÃO, Carlos Rodrigues [org.]. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1980.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71*. Brasília: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em 14/01/2015

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: 2013.

BURGOS, Marcelo Baumann et alli. *O Efeito UPP na Percepção dos Moradores das Favelas in Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, nº 11, ago/dez, 2011, pp. 49-98

CARVALHO, Marlene. *Primeiras letras – Alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo. Ática, 2009.

CEJA Maré, *Plano de Ação do CEJA Maré – 1ª trimestre*, 2016.

CHAGAS, Marcos e BONAMINO, Alicia. *O programa de educação juvenil: projeto, práticas e críticas in TEIAS: Rio de Janeiro*, ano 3, nº 6, jul/dez 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson [org.]. *O Leitor de Gramsci – Escritos escolhidos: 1916-1935*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2011

DI PIERRO, Maria Clara e GALVÃO, Ana Maria de O. *O preconceito contra o analfabeto*. 2º edição. São Paulo: Editora Cortez Editora, 2007.

DINIZ, Edson; BELFORT, Marcelo Castro; RIBEIRO, Paula [orgs.]. *Memória e Identidade dos Moradores do Morro do Timbau e do Parque Proletário da Maré*. Rio de Janeiro: Editora Redes da Maré, 2013

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. *Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)*, 2006. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf>> Acesso em 16/08/2016.

_____. *Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)*. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>>. Acesso em: 30/01/2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013. Versão digital.

_____. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Versão digital.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Versão digital

GARCIA, Regina Leite. *Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Alfabetizar e Politizar: Angicos 50 anos depois* in Revista de Informação do Semiárido – RISA, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais orgânicos*. Porto Alegre, Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere, vol. 1*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, v. 11, edição crítica do Instituto Gramsci, organizada por Valentino Gerratana, Ed. Einaudi, Turim, 1975. Tradução de Paolo Nosella.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GONZALES, Horácio. *O que são intelectuais*. São Paulo, Editora Brasiliense, 2001.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. In: Revista Brasileira de Educação, n. 14. 500 anos de educação escolar. Rio de Janeiro: ANPed, mai/jun/jul/ago 2000, p. 108-130

IBGE. *Tendências demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos 1940 e 2000*. Rio de Janeiro, 2007.

JACQUES, Paola Berenstein. *Cartografias da Maré* In VARELLA, Drauzio. *Maré, vida na favela*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

MACHADO, Flora Prata. Depoimento em 04/02/2016

MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra e outros poemas*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISSE, Michel. *Mercados ilegais, redes de proteção e organização local do crime no Rio de Janeiro* in Estudos Avançados, vol.21, nº 61. São Paulo Set/Dez, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)* in Estudos Avançados, vol. 15, nº 42, 153-168. São Paulo Mai/Ago, 2001.

MONASTA, Atilio. *Coleção Educadores: Antonio Gramsci*. Recife. Editora Massangana, 2010.

NASCIMENTO, AD; HETKOWSKI, Tm, orgs. *Memórias e formação de professores [online]*. Salvador: EDUFBA, 2007.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil*. 7ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro, Bloch, 1986

VIEIRA, Antônio Carlos Pinto. *Histórico da Maré*. Rio de Janeiro, CEASM, 1998.

VIEIRA, Emilia Peixoto. *Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente* in Trabalho & Educação - vol. 17, nº 1 - jan/abr, 2008

XAVIER, Libânia Nacif. *Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense (1975-1995)*. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T0592361373669.DOC>. Acesso 28 ago. 2016.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs.). *Um século de favela*. 4ª ed, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.